

Faire le point sur nos actions



Bilan des initiatives
fédérales-provinciales
conjointes en matière
d'alphabétisation
1993-1997

Rapport de recherche

Québec 

Faire le point sur nos actions

**BILAN DES INITIATIVES FÉDÉRALES-PROVINCIALES CONJOINTES
EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION
1993-1997**

Rapport de recherche

Direction de la recherche
Ministère de l'Éducation

COORDINATION DU PROJET, ANALYSE DES DONNÉES ET RÉDACTION DU RAPPORT

Diane Charest
Direction de la recherche

CLASSEMENT DES PROJETS, COLLECTE DES DONNÉES ET RÉALISATION DES ENTREVUES TÉLÉPHONIQUES

Constance Bertrand, technicienne en documentation
Paul-Pascal Parent, technicien en sondage

ANALYSE DES PROJETS

Michelle Bilodeau, agente de recherche
Richard Delisle, agent de recherche
Suzanne Lévesque, agente de recherche
Marie-Andrée Quintal, agente de recherche

ÉDITIQUE

Scripto Québec inc.

RÉVISION LINGUISTIQUE

Services linguistiques du ministère de l'Éducation

Cette recherche a été menée dans le cadre des projets de la réserve centrale et, à ce titre, elle a été financée par le programme IFPCA.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1999 – 99-0114

ISBN 2-550-34443-X

Dépôt légal---Bibliothèque nationale du Québec, 1999

Le présent bilan a été rendu possible grâce à la collaboration de nombreuses personnes. Nous tenons d'abord à remercier les membres du comité d'encadrement du projet qui tout au long de la recherche ont assisté et conseillé la coordonnatrice du projet. Ce comité était formé de professionnels et professionnelles de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec : M. Michel Lauzon, responsable du programme des initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) de 1994-1995 à 1997-1998, de M^{me} Andrée Racine, responsable du programme IFPCA depuis septembre 1998, de M^{me} Diane Mockle du programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA) ainsi que de M^{mes} Sylvie Roy et Hélène Tremblay consultantes pour le projet de politique de formation continue. M. Jean-Marie Martin, responsable provincial du Programme national d'alphabétisation a également participé aux travaux du comité.

Nous voulons aussi remercier toutes les personnes qui ont bien voulu répondre aux entrevues téléphoniques menées pour compléter les données nécessaires à la réalisation du bilan. Que ce soit dans les commissions scolaires, dans les groupes d'alphabétisation populaire ou au ministère de l'Éducation, ces personnes ont fait preuve d'une grande disponibilité que nous tenons à souligner.

Nous remercions également le Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDEACF) pour nous avoir fourni une partie importante de la documentation nécessaire à la production de ce bilan.

Enfin, nous voulons remercier de façon toute particulière M^{me} Sylvie Roy pour sa contribution à toutes les étapes de la recherche tant en ce qui concerne la préparation des instruments de collecte de données que la production du rapport final.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| 1 LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODE | 3 |
| 1.1 Les objectifs | 3 |
| 1.2 La méthode | 3 |
| 1.2.1 L'analyse des formulaires et des productions..... | 4 |
| 1.2.2 La saisie des données..... | 5 |
| 1.2.3 La collecte des données complémentaires..... | 6 |
| 1.2.4 L'étude des productions | 7 |
| 2 LE CONTEXTE DU BILAN | 9 |
| 2.1 L'entente fédérale-provinciale conjointe en matière d'alphabétisation | 9 |
| 2.2 Le programme IFPCA | 10 |
| 2.2.1 Les objectifs et les orientations du programme | 10 |
| 2.3 Les volets de financement | 11 |
| 2.3.1 Les volets des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire | 12 |
| 2.3.2 Le volet de la réserve centrale..... | 14 |
| 2.4 Les résultats des premières évaluations du programme IFPCA | 15 |
| 2.4.1 L'évaluation des projets régionaux..... | 16 |
| 2.4.2 L'évaluation des projets des groupes d'alphabétisation populaire..... | 17 |
| 2.5 L'évolution de la situation en matière d'alphabétisation | 17 |
| 2.5.1 La baisse des effectifs | 18 |
| 2.5.2 L'arrivée de nouveaux groupes..... | 19 |
| 2.5.3 Le projet de politique de formation continue | 20 |
| 3 LES DONNÉES QUANTITATIVES SUR LES PROJETS..... | 23 |
| 3.1 Les projets des commissions scolaires et des groupes populaires | 23 |
| 3.1.1 Les projets par catégories d'activités admissibles | 27 |
| 3.2 Les projets de la réserve centrale..... | 30 |
| 3.3 Les productions analysées | 31 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4 | LA MISE EN ŒUVRE ET LA RÉALISATION DES PROJETS..... | 35 |
| 4.1 | L'élaboration des projets dans les deux réseaux | 35 |
| 4.2 | La réalisation des activités dans les deux réseaux..... | 36 |
| 4.3 | L'évaluation des projets dans les deux réseaux | 37 |
| 4.4 | La réserve centrale | 39 |
| 4.4.1 | Le suivi et l'évaluation des projets de la réserve centrale | 39 |
| 4.4.2 | L'utilisation des productions et les perceptions de la réserve centrale | 40 |
| 5 | LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «COORDINATION ET PARTAGE DE L'INFORMATION»..... | 43 |
| 5.1 | La définition de la catégorie..... | 43 |
| 5.2 | La coordination et le partage de l'information : une fonction plutôt qu'une catégorie d'activité | 43 |
| 5.2.1 | Les objectifs visés par les promoteurs | 44 |
| 5.2.2 | La concertation dans les projets régionaux | 47 |
| 5.3 | Les productions analysées | 51 |
| 5.3.1 | Les productions des organismes | 52 |
| 5.3.2 | Les productions de la réserve centrale..... | 52 |
| 6 | LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «SENSIBILISATION» | 55 |
| 6.1 | La définition de la catégorie..... | 55 |
| 6.2 | Les constats généraux | 56 |
| 6.2.1 | Les thèmes élaborés | 56 |
| 6.2.2 | Les populations visées | 58 |
| 6.2.3 | Les activités accomplies..... | 59 |
| 6.2.4 | Les formes de collaboration extérieures..... | 61 |
| 6.3 | Les productions analysées | 61 |
| 6.3.1 | Les types de productions..... | 62 |
| 6.3.2 | La qualité et la pertinence des productions | 63 |
| 6.3.3 | La diffusion et la transférabilité des productions | 65 |
| 7 | LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «ACCÈS AUX SERVICES» | 67 |
| 7.1 | La définition de la catégorie..... | 67 |
| 7.2 | Les constats généraux | 67 |
| 7.2.1 | Les thèmes élaborés | 68 |
| 7.2.2 | Les populations visées | 70 |
| 7.2.3 | Les activités accomplies..... | 71 |
| 7.2.4 | Une esquisse de modèles de recrutement | 73 |
| 7.2.5 | Les formes de collaboration..... | 74 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 7.3 | Les productions analysées | 74 |
| 7.3.1 | Les types de productions..... | 74 |
| 7.3.2 | La qualité et la pertinence des productions | 75 |
| 8 | LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «MATÉRIEL DIDACTIQUE» | 79 |
| 8.1 | La définition de la catégorie | 79 |
| 8.2 | Les constats généraux | 80 |
| 8.2.1 | Les thèmes élaborés | 80 |
| 8.2.2 | Les populations visées | 82 |
| 8.2.3 | Les activités accomplies | 83 |
| 8.2.4 | Les formes de collaboration..... | 83 |
| 8.3 | Les productions analysées | 84 |
| 8.3.1 | Les types de productions..... | 84 |
| 8.3.2 | La qualité et la pertinence des productions | 87 |
| 8.3.3 | La diffusion et la transférabilité des productions | 87 |
| 9 | LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «PERFECTIONNEMENT» | 89 |
| 9.1 | La définition de la catégorie | 89 |
| 9.2 | Les constats généraux | 89 |
| 9.2.1 | Les thèmes élaborés | 90 |
| 9.2.2 | Les populations visées | 91 |
| 9.2.3 | Les activités accomplies | 92 |
| 9.2.4 | Les formes de collaboration..... | 92 |
| 9.3 | Les productions analysées | 93 |
| 9.3.1 | Les types de productions..... | 93 |
| 9.3.2 | La qualité et la pertinence des productions | 93 |
| 10 | LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «RECHERCHE» | 95 |
| 10.1 | La définition de la catégorie | 95 |
| 10.2 | Les constats généraux | 95 |
| 10.2.1 | Les thèmes élaborés | 96 |
| 10.2.2 | Les populations visées | 98 |
| 10.2.3 | Les activités accomplies | 99 |
| 10.2.4 | Les formes de collaboration..... | 101 |
| 10.3 | Les productions analysées | 102 |
| 10.3.1 | Les types de productions..... | 102 |
| 10.3.2 | La qualité et la pertinence des productions | 102 |
| 10.3.3 | La diffusion et la transférabilité des productions | 103 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 11 | LES LIENS AVEC LE PROJET DE POLITIQUE DE FORMATION CONTINUE | 105 |
| 11.1 | L'analyse des projets en fonction des axes d'action du projet de politique..... | 105 |
| 11.2 | La prévention de l'analphabétisme..... | 108 |
| 11.2.1 | Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique | 111 |
| 11.3 | La diversification des lieux de formation et l'accroissement de la participation..... | 112 |
| 11.3.1 | Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique | 115 |
| 11.4 | Le maintien des capacités de lecture | 117 |
| 11.4.1 | Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique | 119 |
| 11.5 | L'évaluation des résultats de la formation | 119 |
| 11.5.1 | Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique | 120 |
| 12 | LES CONSTATS ET LES RECOMMANDATIONS | 121 |
| 12.1 | Un portrait d'ensemble des projets | 121 |
| 12.2 | Des actions pour améliorer la qualité des projets..... | 123 |
| 12.2.1 | Des problématiques à renforcer dans un grand nombre de projets..... | 123 |
| 12.2.2 | Des thématiques qui gagneraient à être précisées et des populations qui devraient être mieux définies | 125 |
| 12.2.3 | Des activités de sensibilisation et d'accès aux services à réorganiser ou à repenser..... | 127 |
| 12.2.4 | Des formes de collaboration et de partenariat à accentuer..... | 128 |
| 12.2.5 | Une grande quantité de productions de bonne qualité dont certaines gagneraient à être mieux connues..... | 129 |
| 12.2.6 | Des améliorations à apporter à la collecte et à la diffusion des productions | 131 |
| 12.2.7 | L'évaluation : une activité qui doit être mieux encadrée et soutenue..... | 132 |
| 12.2.8 | Une meilleure connaissance du rôle et de la réserve centrale et les conditions qui y sont associées..... | 134 |
| 12.2.9 | Une meilleure connaissance du développement général de l'alphabétisation au Québec..... | 135 |
| 12.3 | Les conditions à mettre en place dans les modalités de mise en œuvre du programme | 135 |
| 12.3.1 | Améliorer le contenu de la présentation des projets, y compris l'évaluation ... | 136 |
| 12.3.2 | Améliorer la publication et la diffusion des productions IFPCA | 136 |
| 12.3.3 | Développer des actions d'une manière continue | 137 |
| 12.3.4 | Modifier certains éléments des catégories admissibles | 137 |
| 12.3.5 | Apporter des précisions concernant la réserve centrale | 141 |
| 12.3.6 | Réviser le calendrier..... | 141 |
| 12.3.7 | Réutiliser le bilan | 142 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|---|----|
| Tableau 1 | Répartition des productions IFPCA selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 7 |
| Tableau 2 | Budget alloué en vertu de l'entente fédérale-provinciale, 1993-1997 selon les volets du programme* | 11 |
| Tableau 3 | Budget IFPCA pour les projets des commissions scolaires tel qu'il est défini dans les modalités de mise en œuvre du programme, 1993-1997 | 13 |
| Tableau 4 | Nombre de groupes admissibles et montant moyen prévu dans les modalités de mise en œuvre du programme IFPCA (groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997 | 13 |
| Tableau 5 | Évolution des populations inscrites aux activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires selon la région administrative, 1993-1997 | 18 |
| Tableau 6 | Répartition des projets des commissions scolaires et des groupes populaires selon le type d'organisme et l'année de présentation des projets, 1993-1997 | 24 |
| Tableau 7 | Subventions accordées aux commissions scolaires travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire, selon l'année de présentation des projets, 1993-1997 | 24 |
| Tableau 8 | Moyenne des subventions demandées par les groupes populaires et des subventions qui leur ont été accordées selon l'année de présentation du projet, 1993-1997 | 25 |
| Tableau 9 | Moyenne des subventions demandées par les groupes concertés et des subventions qui leur ont été accordées selon l'année de présentation du projet, 1993-1997 | 26 |
| Tableau 10 | Pourcentage moyen attribué aux différents postes budgétaires selon l'organisme promoteur du projet (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997 | 27 |
| Tableau 11 | Répartition des projets selon le nombre de catégories d'activités admissibles et l'organisme promoteur (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997 | 28 |
| Tableau 12 | Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997 | 29 |
| Tableau 13 | Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'organisme promoteur (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997 | 29 |
| Tableau 14 | Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (réserve centrale), 1993-1997 | 30 |
| Tableau 15 | Moyenne des subventions demandées par les groupes concertés et des subventions qui leur ont accordées selon l'année de présentation du projet (réserve centrale), 1993-1997 | 31 |
| Tableau 16 | Répartition des productions analysées* selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 32 |
| Tableau 17 | Répartition des productions analysées selon les catégories d'activités admissibles et l'organisme promoteur (ensemble des projets), 1993-1997 | 32 |

| | | |
|------------|--|----|
| Tableau 18 | Activité ayant eu le plus d'effet sur l'organisme selon le type d'organisme, 1993-1997 | 37 |
| Tableau 19 | Répartition des projets ayant inclus des indicateurs de résultats dans leurs rapports d'activité (ensemble des organismes), 1993-1997 | 38 |
| Tableau 20 | Répartition des projets ayant inclus des indicateurs de résultats dans leurs rapports d'activité (réserve centrale), 1993-1997..... | 40 |
| Tableau 21 | Objectifs en rapport avec la coordination et le partage de l'information selon les années de présentation des projets (projets régionaux), 1993-1997 | 45 |
| Tableau 22 | Répartition du nombre de groupes travaillant de concert avec les commissions scolaires et des groupes concertés, selon la région administrative et l'année de présentation du projet, 1993-1997..... | 50 |
| Tableau 23 | Répartition des projets de sensibilisation selon les principaux thèmes élaborés (ensemble des projets), 1993-1997 | 56 |
| Tableau 24 | Répartition des projets de sensibilisation selon les populations cibles et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997..... | 58 |
| Tableau 25 | Répartition des différents types d'activités de sensibilisation selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets) 1993-1997..... | 60 |
| Tableau 26 | Répartition des productions issues des projets de sensibilisation selon les promoteurs et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 61 |
| Tableau 27 | Répartition des productions issues des projets de sensibilisation selon le type de production et l'année de réalisation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 62 |
| Tableau 28 | Répartition des projets d'accès aux services selon les principaux thèmes élaborés et selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 69 |
| Tableau 29 | Répartition des projets d'accès aux services selon les populations cibles et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 71 |
| Tableau 30 | Répartition des différents types d'activités d'accès aux services selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997..... | 72 |
| Tableau 31 | Répartition des productions issues des projets d'accès aux services selon les types de productions et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 75 |
| Tableau 32 | Répartition des thèmes élaborés dans les projets de matériel didactique selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 80 |
| Tableau 33 | Répartition des populations visées dans les projets de matériel didactique selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 82 |
| Tableau 34 | Répartition des productions analysées dans la catégorie «matériel didactique» selon le promoteur et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 84 |
| Tableau 35 | Répartition des activités de perfectionnement selon le lien avec d'autres volets du programme IFPCA (ensemble des projets), 1993-1997 | 90 |

| | | |
|------------|---|-----|
| Tableau 36 | Répartition des thèmes élaborés dans les projets de perfectionnement selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 90 |
| Tableau 37 | Répartition des populations cibles dans les projets de perfectionnement selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 91 |
| Tableau 38 | Répartition des projets de recherche selon les principaux thèmes élaborés (ensemble des projets), 1993-1997 | 97 |
| Tableau 39 | Répartition des populations cibles dans les projets de recherche selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 98 |
| Tableau 40 | Répartition des projets de recherche selon leur type et l'année de réalisation (ensemble des projets), 1993-1997 | 99 |
| Tableau 41 | Répartition des projets de recherche selon leur type et selon la ou les méthodes utilisées (ensemble des projets), 1993-1997 | 100 |
| Tableau 42 | Répartition des projets selon les axes d'action du projet de politique de formation continue et selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 106 |
| Tableau 43 | Répartition des projets selon les axes d'action du projet de politique de formation continue et les organismes promoteurs (ensemble des projets), 1993-1997 | 107 |
| Tableau 44 | Répartition des projets selon les axes d'action du projet de politique de formation continue et selon la catégorie d'activité admissible, 1993-1997 | 108 |
| Tableau 45 | Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997 | 122 |

INTRODUCTION

Le présent rapport constitue un bilan du programme intitulé Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). Notre analyse porte sur les projets qui se sont réalisés de 1993 à 1997. Au total, 370 projets ont été examinés.

Les deux premiers chapitres sont davantage d'ordre méthodologique. Ainsi, le premier chapitre est consacré à la présentation des objectifs et de la méthode utilisée pour produire le bilan. Le deuxième chapitre traite plus précisément du contexte dans lequel s'inscrit le bilan. Il y est question notamment du projet gouvernemental de politique de formation continue ainsi que des principales caractéristiques du programme IFPCA.

Dans les chapitres suivants, nous présentons les principaux résultats de notre étude. Ainsi, au chapitre 3, nous examinons les données quantitatives en rapport avec les projets analysés. Le chapitre 4 concerne la mise en œuvre des projets. Les chapitres suivants, soit les chapitres 5 à 10 inclusivement, portent sur la présentation des projets selon les différentes catégories d'activités admissibles au programme. Nous abordons à la fois les principaux constats généraux quant à la catégorie analysée et les productions qui ont également fait l'objet d'une attention particulière.

Par la suite, au chapitre 11, nous étudions les liens qu'il a été possible d'établir entre les projets examinés et le projet gouvernemental de politique de formation continue. Enfin, le chapitre 12 regroupe les principaux constats du bilan ainsi que les recommandations qui en découlent.

1 LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODE

Depuis 1988, plusieurs millions de dollars ont été investis dans le développement de l'alphabétisation à l'échelle provinciale, régionale et locale, en conformité avec le programme IFPCA. Pour la période englobée dans notre étude, soit de 1993 à 1997, cette somme s'élève à 12 244 000 \$. Il importe donc de porter un jugement sur le chemin parcouru au cours des dernières années et de tracer des orientations pour l'avenir. Cette opération s'inscrit dans un contexte de révision d'ensemble des modalités de mise en œuvre du programme IFPCA. En effet, les conclusions de l'étude pourront contribuer à revoir les modalités d'attribution des subventions, à évaluer les critères de sélection et à améliorer le processus d'encadrement des projets subventionnés en vertu du programme IFPCA.

L'évaluation est d'autant plus nécessaire qu'en juin 1998 le gouvernement du Québec a lancé une consultation sur un projet de politique de formation continue qui comporte notamment des orientations en matière d'alphabétisation. Au-delà des sommes investies par le ministère de l'Éducation (MEQ) dans le domaine, les projets IFPCA constituent le principal levier de développement de ces services. Par conséquent, le bilan des projets réalisés conformément au programme IFPCA peut servir d'appui pour enrichir et concrétiser les orientations contenues dans le projet de politique de formation continue.

C'est pourquoi, à la demande de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA), la Direction de la recherche a entrepris d'effectuer une étude de tous les projets IFPCA financés et réalisés de 1993-1994 à 1996-1997 dans les deux réseaux de formation (groupes d'alphabétisation populaire et commissions scolaires) et dans la réserve centrale.

1.1 Les objectifs

Les objectifs de la recherche sont définis de la façon suivante :

- effectuer un bilan de tous les projets financés IFPCA et réalisés de 1993-1994 à 1996-1997 dans les deux réseaux de formation (groupes d'alphabétisation populaire et commissions scolaires) et dans la réserve centrale;
- analyser les projets à la lumière des orientations en matière d'alphabétisation contenues dans le projet de politique de formation continue.

En somme, les résultats de notre étude devraient enrichir les orientations retenues dans le projet de politique de formation continue. Ils devraient également permettre de faire en sorte que les subventions octroyées dans le programme IFPCA contribuent davantage à un développement de l'alphabétisation cohérent et efficace, notamment au regard des orientations et des politiques du ministère de l'Éducation. De plus, les résultats devraient fournir de l'information pertinente quant aux modalités de mise en œuvre du programme IFPCA.

1.2 La méthode

Pour faire le bilan, nous avons choisi de concentrer notre attention sur le contenu des projets ainsi que sur les productions créées. De façon à rendre compte le plus concrètement possible des réalisations du programme, nous avons décidé d'analyser les projets en fonction des

catégories d'activités admissibles, telles qu'elles sont définies dans le programme. En 1996-1997, les catégories d'activités sont au nombre de six¹ :

- sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme;
- amélioration de l'accès aux services;
- recherche;
- perfectionnement;
- matériel didactique;
- coordination et partage de l'information.

La majorité des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire présentent des projets qui touchent plus d'une catégorie. Nous avons donc classé les projets selon toutes les catégories d'activités auxquelles ils se rapportaient. Par conséquent, un même projet peut avoir été examiné plusieurs fois sous un angle différent. Des rapports de recherche ont été produits pour chacune des catégories d'activités.

1.2.1 *L'analyse des formulaires et des productions*

Nous avons utilisé deux sources d'information écrites pour étudier les projets : les formulaires et les productions.

Pour chacun des projets, nous disposons en général des renseignements contenus dans les formulaires : présentation du projet, rapport d'activité et rapport financier. C'est après une lecture attentive de ces documents que les projets étaient classés selon les catégories d'activités admissibles. En effet, il ne suffisait pas qu'une catégorie ait été indiquée dans le formulaire de présentation pour classer le projet dans celle-ci; on devait également trouver dans le rapport d'activité des réalisations en rapport avec cette catégorie.

Par ailleurs, il était possible d'extraire des formulaires un certain nombre de données factuelles autres que celles servant à classer les projets. Des données d'ordre budgétaire principalement mais également certains renseignements concernant l'évaluation des projets ont été compilés.

L'examen des formulaires a été fait en fonction d'un certain nombre de questions de recherche communes aux six catégories d'activités admissibles :

- Quels sont les principaux constats qui se dégagent de l'analyse de la catégorie?
- Quelle est l'évolution des projets par rapport à la catégorie?
- Peut-on dégager des problématiques émergentes?
- Quel est l'état des formes de partenariat de collaboration extérieures?
- Quelles sont les principales retombées des projets?
- Quelles sont les principales difficultés observées au regard des modalités de mise en œuvre du programme IFPCA?
- Quels sont les liens avec les orientations contenues dans le projet de politique de formation continue?
- Quels ont été les éléments qui ont influé sur le développement et l'orientation de la catégorie?

1. Nous verrons au chapitre 2 les modifications apportées quant aux catégories d'activités pour la période englobée dans le bilan.

De plus, des questions particulières ont été précisées pour chacune des catégories d'activités. Nous en ferons part dans les chapitres traitant de ces catégories.

Par ailleurs, les productions répertoriées ont également servi à décrire les projets. Notons au départ que, contrairement aux formulaires qui ont servi à l'examen des projets selon toutes les catégories retenues, les productions ont été rattachées à une seule catégorie, soit celle qui les caractérisait davantage. Comme pour les formulaires, des questions ont aussi guidé l'analyse des productions :

- Quels types de productions ont été engendrés par cette catégorie?
- Quelles sont la qualité et la pertinence des productions liées à la catégorie?
- Quelle diffusion ont connue les productions?
- Quelle est la transférabilité des productions liées à la catégorie?

1.2.2 La saisie des données

À l'aide du logiciel FileMaker Pro, les données contenues dans les formulaires ont été répertoriées selon quatre dimensions communes¹ :

- la définition des projets;
- la réalisation des projets;
- l'évaluation des projets;
- les productions.

Pour ce qui est de la définition des projets, l'information a été saisie dans une série de rubriques concernant la problématique du projet, les objectifs visés, la population cible, les liens entre le projet et d'autres projets ou recherches menés sur des thèmes comparables, les organismes engagés dans la définition du projet ainsi que les démarches d'évaluation prévues.

Quant à la réalisation des activités, les données ont été cataloguées sous différentes rubriques, par exemple les activités prévues et celles qui n'ont pas été effectuées en cours d'année. D'autres rubriques comportaient l'information relative aux organismes extérieurs engagés effectivement dans la réalisation des activités du projet.

Les données sur l'évaluation ont été regroupées dans des rubriques relatives aux outils d'évaluation, aux forces et aux faiblesses de l'évaluation de même qu'aux retombées des projets sur les plans local, régional et provincial.

Pour ce qui est des données concernant les productions, elles ont été compilées sous l'angle de la structure, du contenu, du format, des destinataires de même que des auteurs et auteures, ainsi que de la diffusion. Un bref résumé de chaque production a été fait²; cette information figure dans les rapports des agents et des agentes de recherche.

-
1. La compilation des données et l'analyse des projets par catégories d'activités ont été effectuées par quatre agents et agentes de recherche. Un cadre d'analyse leur a été fourni par la responsable de la recherche de façon qu'il y ait cohérence dans l'information retenue mais également sur le plan de l'analyse.
 2. Les bibliographies annotées se trouvent dans les différents rapports produits par les agents et les agentes de recherche.
-

Enfin, en plus des rubriques communes à toutes les catégories composant le programme IFPCA, des rubriques propres à chacune d'entre elles ont été conçues pour compléter l'analyse des projets.

1.2.3 La collecte des données complémentaires

L'analyse des différents formulaires ainsi que des productions disponibles démontre des lacunes évidentes dans l'information nécessaire à la réalisation du bilan des projets IFPCA. Par exemple, les formulaires laissent peu de place à la présentation de la démarche d'élaboration du projet : on sait rarement qui participe à la définition du projet, quels sont les partenaires consultés, les ressources documentaires utilisées, etc. On peut en dire autant de l'évaluation des projets. Il est fréquent que le rapport d'activité soit remis avant que le projet ou la production soient terminés. Aussi, il n'est pas étonnant de constater que l'évaluation et les retombées des projets sont peu documentées.

La collecte des données complémentaires allait permettre d'avoir une information plus à point de façon à répondre aux différentes questions de recherche. Nous avons donc procédé à des entrevues téléphoniques auprès des organismes qui ont mené un ou des projets pendant la période à l'étude. Les entrevues ont porté principalement sur le processus d'élaboration des projets, sur la tenue des activités ainsi que sur les productions. Il a été également question de l'évaluation des projets, de la concertation des organismes, des besoins de formation en rapport avec le programme et de la réserve centrale.

Les entrevues se sont déroulées du 3 au 19 juin 1998. Une semaine avant l'entrevue, les responsables des projets ont reçu par télécopie le questionnaire d'entrevue. Par la suite, ces personnes ont été appelées pour prendre un rendez-vous en prévision de l'entrevue. Donc, elles étaient en mesure de se préparer, ce que la très grande majorité d'entre elles ont fait. Les entrevues ont été menées auprès des responsables des projets IFPCA dans les organismes. Dans le cas des organismes travaillant de concert, que ce soit des commissions scolaires ou des groupes d'alphabétisation populaire, une seule personne responsable a été jointe et devait, dans la mesure du possible, répondre aux questions en tenant compte, s'il y avait lieu, des volets locaux des projets.

Durant toute la période étudiée, soit de 1993-1994 à 1996-1997, 110 groupes d'alphabétisation populaire ont présenté des projets. De ce nombre, 74 ont réalisé des projets sans collaboration des commissions scolaires ni d'autres groupes. Deux seulement n'ont pas participé à l'entrevue téléphonique.

Les groupes d'alphabétisation populaire peuvent se concerter tout comme ils peuvent travailler de concert avec des commissions scolaires pour présenter des projets. Dans cette situation, seule la personne responsable de l'organisme fiduciaire a été appelée pour l'entrevue. Au total, nous avons joint seize responsables d'organismes ayant travaillé ensemble.

Ainsi, nous avons pu communiquer avec 88 organismes. La durée moyenne des entrevues a été de 39 minutes. Elle a varié de 36 minutes dans les groupes d'alphabétisation populaire à 48 minutes chez les répondantes et les répondants des projets concertés. Cette différence s'explique surtout par le fait que la section portant sur la concertation ne concernait qu'un nombre restreint de groupes d'alphabétisation populaire, alors que tous les projets régionaux avaient à répondre à cet aspect.

Par ailleurs, dans le but de compléter les données sur les projets financés par la réserve centrale, nous avons rencontré dans une entrevue de groupe en juin 1998 les responsables du programme au MEQ. Nous avons également joint par entrevue téléphonique les personnes et les organismes qui ont réalisé des projets de la réserve centrale. Ainsi, au cours d'une entrevue téléphonique d'une durée moyenne de 35 minutes, seize personnes ont répondu à une série de questions portant sur la démarche d'élaboration du projet, la tenue des activités, les productions et l'évaluation des projets.

Tout au long du présent document, nous emploierons les termes «projets régionaux» par référence aux projets concertés des commissions scolaires, qu'elles soient associées ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire. L'expression «groupes concertés» sera employée pour faire référence aux groupes d'alphabétisation populaire qui ont présenté des projets en s'associant entre eux. L'expression «groupes d'alphabétisation populaire seuls» se rapporte aux groupes d'alphabétisation populaire qui ont présenté des projets seuls, alors que le terme «organisme» se réfère à la fois aux groupes d'alphabétisation populaire, aux projets régionaux et aux groupes travaillant de concert.

1.2.4 L'étude des productions

Pour décrire les projets, nous avons besoin d'examiner également les productions qui en résultaient. Jusqu'en 1995, la DFGA avait la responsabilité de recueillir les productions découlant des projets IFPCA, surtout celles qui étaient faites par les commissions scolaires. Depuis lors, les productions rassemblées à la DFGA ont été récupérées par le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). De même, depuis cette date, les groupes d'alphabétisation populaire ont l'obligation de faire parvenir leurs productions au CDEACF. Pour les commissions scolaires, cette obligation est entrée en vigueur en 1996-1997.

Quoi qu'il en soit, on pouvait faire l'hypothèse qu'une partie importante des productions était disponible au CDEACF. Après avoir relevé dans les dossiers ce qui nous paraissait être une production, nous avons demandé au CDEACF de nous fournir les productions disponibles et d'effectuer une relance auprès des organismes pour récupérer les productions manquantes. La relance téléphonique a été faite de janvier à avril 1998. Le tableau 1 rend compte du résultat final de la collecte des productions : nous avons réussi à obtenir 624 productions sur un total possible de 978, soit les deux tiers du matériel produit.

Tableau 1

**Répartition des productions IFPCA
selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997**

| Productions | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|-------|
| | | | | | N | % |
| Productions reçues | 138 | 177 | 139 | 170 | 624 | 64,0 |
| Productions non reçues | 59 | 83 | 113 | 99 | 354 | 36,0 |
| Total | 197 | 260 | 252 | 269 | 978 | 100,0 |

Plusieurs facteurs ont rendu difficile la récupération des productions auprès des organismes. L'élément majeur est sans doute le fait que les productions ont été repérées d'après les rapports d'activité. Or, au moment où les organismes produisent leur rapport final, les références exactes (auteur ou auteure, titre, etc.) ne sont pas toujours disponibles puisque la production n'est pas nécessairement terminée. Cela rend d'autant plus difficile la récupération des productions. Nous ne pouvons expliquer toutefois pourquoi en 1995-1996 un si grand nombre de productions manquent.

Les raisons invoquées par les organismes pour expliquer la non-disponibilité des productions sont multiples. Pour environ 20 p. 100 des productions non retrouvées (80/354), les promoteurs disent ne pas reconnaître cette production ou à tout le moins ne pas la retrouver. Pour un pourcentage semblable (71/354), les promoteurs ont indiqué qu'ils transmettraient les productions, mais elles n'étaient toujours pas parvenues au CDEACF en juin 1998, au moment où nous avons cessé de recevoir les productions aux fins du projet de recherche. Par ailleurs, nous avons appris que 25 productions annoncées n'étaient pas encore terminées et que 10 n'avaient pas été mises au point comme prévu. Pour 27 productions, il a été impossible de joindre la personne responsable; et 19 productions étaient épuisées.

Enfin, environ 30 p. 100 des productions non retrouvées auraient été, selon les organismes, disponibles au CDEACF, mais pour une raison ou pour une autre, elles n'ont pu être acheminées. Selon le CDEACF, cette situation serait attribuable à une mauvaise désignation des productions : titre incorrect ou encore production non indiquée dans le programme IFPCA, etc.

En somme, le bilan a permis de constater des lacunes majeures sur le plan de l'acheminement des productions au CDEACF. Nous avons pu constater, d'une part, que tous les organismes ne remplissent pas leur obligation de faire parvenir leurs productions au CDEACF. D'autre part, celui-ci reçoit des documents sans que soient faits les liens entre un document donné et le programme IFPCA. Il lui est alors impossible de classer le document dans la collection des IFPCA. Enfin, le CDEACF n'avait pas en main les outils nécessaires à une relance auprès de tous les organismes, ce qui aurait facilité sa tâche. Cet état de fait a été soumis aux responsables du programme qui ont déjà entrepris à l'heure actuelle des actions pour corriger la situation.

2 LE CONTEXTE DU BILAN

Pour mieux comprendre les enjeux, mais également la trame de fond de notre analyse, il importe de décrire brièvement les éléments de contexte dans lesquels le bilan s'inscrit. Nous présenterons d'abord les grandes lignes de l'entente fédérale-provinciale commune en matière d'alphabétisation, entente qui est à la base du programme analysé ici.

Il sera ensuite question des principales caractéristiques du programme lui-même : les objectifs et les orientations, le financement des volets, la réserve centrale, les modifications qui ont été apportées au programme au cours des dernières années et les évaluations faites.

Enfin, nous présenterons les grandes lignes de l'évolution des services d'alphabétisation au Québec de 1993 à 1997 pour ensuite exposer les principales orientations du projet de politique de formation continue, essentiellement celles qui traitent de l'alphabétisation.

2.1 L'entente fédérale-provinciale conjointe en matière d'alphabétisation

Le Programme national d'alphabétisation a été créé par le gouvernement fédéral en 1988. Toutes les provinces et tous les territoires y participent. Au Québec, pour la gestion du programme, une entente commune a été négociée et a donné naissance aux Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). Cette entente dispose que le Québec coordonne les projets des commissions scolaires, des groupes d'alphabétisation populaire et de la réserve centrale. Elle précise également que le gouvernement du Canada peut financer des projets présentés par d'autres organismes québécois que les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaire.

Dans le bilan qui suit, nous analysons le développement engendré par les projets des commissions scolaires, des groupes d'alphabétisation populaire et de la réserve centrale. Quant aux activités du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA), habituellement désignées sous le vocable «Volet Autres organismes», elles ne font pas l'objet du présent bilan. Cependant, le SNA a accepté de mener une opération similaire à la nôtre et effectue actuellement un bilan des projets qu'il a financés directement en vertu du Programme national d'alphabétisation¹.

Le protocole d'entente précise la contribution des deux niveaux de gouvernement. Ainsi, le Québec assure le coût de la formation donnée aux personnes analphabètes par le financement des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire. Pour sa part, le gouvernement fédéral accorde du financement pour des activités en périphérie de l'alphabétisation (information et coordination, sensibilisation du public, recherche, projets novateurs d'action communautaire, documents didactiques), à l'exclusion des services directs de formation.

La première entente a été conclue entre le gouvernement du Canada et celui du Québec pour les années 1989 à 1993. Elle a été reconduite chaque année pour les trois années subséquentes, soit de 1993-1994 à 1995-1996.

1. Les projets financés directement par le SNA ont été analysés selon la même méthode que celle qui a été utilisée pour le bilan des IFPCA. Le rapport du SNA doit être disponible au même moment que le présent rapport, ce qui permettra d'avoir une vue d'ensemble des activités financées par le Programme national d'alphabétisation au Québec.

En 1996-1997, une nouvelle entente a été signée pour trois ans. Selon cette dernière, les sommes versées annuellement par le gouvernement fédéral ne peuvent être inférieures à 3 000 000 \$ pour la durée de l'entente. Ainsi, en 1996-1997, en vertu de cette entente, le Québec a reçu un montant de 3 272 000 \$ qui se répartit de la façon suivante :

- 1 500 000 \$ pour les commissions scolaires;
- 1 350 000 \$ pour les groupes d'alphabétisation populaire agréés conformément au Programme de soutien en alphabétisation populaire autonome (PSAPA);
- 422 000 \$ pour la réserve centrale dans le cas des projets de développement définis par le gouvernement du Québec selon les priorités qu'il s'est fixées.

Outre les sommes allouées au programme, le protocole d'entente précise les modalités relatives à la sélection des projets, au paiement des contributions, aux rapports exigés des organismes subventionnés et à l'évaluation des projets. Il est également indiqué dans l'entente que ne sont pas admissibles les prestations directes de service, les projets d'immobilisation et les activités de base des organismes. Les activités admissibles en vertu du programme sont définies en annexe.

2.2 Le programme IFPCA

C'est donc de l'entente fédérale-provinciale qu'est issu le programme IFPCA dont nous présentons ci-dessous les principales caractéristiques.

2.2.1 Les objectifs et les orientations du programme

Comme cela est précisé dans ses modalités de mise en œuvre, le programme IFPCA a pour objet le développement général de l'alphabétisation au Québec. Cet objectif n'est pas défini de façon plus précise et l'on comprend qu'il doit être atteint à l'intérieur des activités admissibles conformément au programme. Par ailleurs, le MEQ a maintenu au cours des années comme orientation principale de ce programme la concertation des partenaires. En ce sens, Il oblige les commissions scolaires à présenter des projets concertés sur le plan régional. À cette fin, une enveloppe régionale leur est attribuée. Les groupes d'alphabétisation populaire n'ont pas cette obligation, mais ils sont encouragés à se concerter. En effet, ces derniers voient leur projet analysé au mérite. Lorsqu'ils travaillent de concert avec des commissions scolaires, ils reçoivent d'office le montant prévu pour les groupes d'alphabétisation populaire dans les modalités de mise en œuvre du programme.

Chaque année, la DFGA produit un cahier des modalités de mise en œuvre du programme IIFPCA¹ avant que les organismes soumettent leurs projets. Sont considérés comme

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Initiatives fédérales-provinciales en matière d'alphabétisation*,

- Modalités d'application au Québec pour l'année 1993-1994, Québec, Ministère de l'éducation, mai 1993, 16 pages.
- Modalités d'application au Québec pour l'année 1994-1995, Québec, Ministère de l'éducation, avril 1994, 15 pages
- Modalités d'application au Québec pour l'année 1995-1996, Québec, Ministère de l'éducation, juillet 1995, 6 pages.
- Modalités d'application au Québec pour l'année 1996-1997, Québec, Ministère de l'éducation, juillet 1996, 6 pages.

admissibles au programme les organismes d'alphabétisation populaire agréés selon le PSAPA ainsi que les commissions scolaires autorisées à donner les services éducatifs aux adultes. En 1995-1996 s'ajoutait une autre catégorie d'organismes admissibles, soit les établissements privés autorisés à offrir des services éducatifs aux adultes¹. Par ailleurs, d'autres organismes (universités ou organismes à caractère provincial) peuvent recevoir du financement par l'intermédiaire de la réserve centrale.

Pour les deux premières années du programme, les catégories admissibles sont au nombre de quatre, soit «sensibilisation», «matériel didactique», «recherche» et «coordination et partage de l'information». En 1995-1996, deux nouvelles catégories, qui sont en fait le découpage de deux des catégories mentionnées plus haut, sont ajoutées. On dégage du matériel didactique les activités de «perfectionnement» et l'on divise les activités de «sensibilisation» pour créer des activités d'«accès aux services». En 1996-1997, le programme comprend donc six catégories d'activités admissibles.

2.3 Les volets de financement

Le programme IFPCA, comme le dispose le protocole d'entente avec le gouvernement fédéral, comporte trois volets : les projets régionaux des commissions scolaires, les projets individuels et concertés des groupes d'alphabétisation populaire et les projets de la réserve centrale. Trois enveloppes budgétaires distinctes sont associées à chacun des volets. L'enveloppe budgétaire des projets régionaux est établie principalement en fonction de critères de pondération en rapport avec certaines de caractéristiques de la population de leur territoire. Celle des groupes d'alphabétisation populaire est déterminée d'après le nombre de groupes admissibles. Des mécanismes de réajustement sont prévus selon le nombre de groupes qui présentent des projets et selon les sommes de la réserve centrale remises aux organismes. Le tableau 2 présente les enveloppes budgétaires allouées aux différents volets du programme. Remarquons que l'enveloppe globale des commissions scolaires n'a pas changé au cours des trois dernières années. Celle des groupes d'alphabétisation populaire a augmenté en raison de l'agrément d'une quarantaine de nouveaux groupes conformément au PSAPA, qui devenaient par le fait même admissibles au programme IFPCA.

Tableau 2

**Budget alloué en vertu de l'entente fédérale-provinciale, 1993-1997
selon les volets du programme***

| Volets du programme | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 |
|-------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Commissions scolaires | 1 350 000 | 1 500 000 | 1 500 000 | 1 500 000 |
| Groupes d'alphabétisation populaire | 900 000 | 1 000 000 | 1 000 000 | 1 350 000 |
| Réserve centrale | 450 000 | 500 000 | 772 000 | 422 000 |
| Total | 2 700 000 | 3 000 000 | 3 272 000 | 3 272 000 |

* Il s'agit des sommes telles qu'elles sont présentées aux organismes dans les modalités de mise en œuvre du programme. À la suite de l'analyse des projets, certaines réallocations sont faites. Par ailleurs, les sommes supplémentaires allouées à la réserve centrale ne sont pas incluses dans ce tableau.

1. Nous n'avons pas relevé dans les projets analysés un tel type d'organisme.

2.3.1 *Les volets des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire*

Les projets des commissions scolaires sont des projets issus des regroupements des commissions scolaires d'une région travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire. Aux fins du programme IFPCA, la répartition des régions est quelque peu différente des régions administratives du MEQ. Elle comprend les quatorze regroupements suivants : les régions du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine, du Saguenay – Lac-Saint-Jean, de Québec – Chaudière-Appalaches, de la Mauricie – Bois-Francs, de l'Estrie, de Montréal, de Laval – Laurentides – Lanaudière, de la Montérégie, de l'Outaouais, de l'Abitibi – Témiscamingue, de la Côte-Nord et du Nord-du-Québec, le regroupement des commissions scolaires anglophones du Québec et les commissions scolaires crie et Kativik.

La répartition des enveloppes régionales a été quelque peu modifiée avec les années. En 1993-1994, elle se fait de la façon suivante. Une somme de base de 8 000 \$ est affectée à chacune des régions. Le reste de l'enveloppe est réparti selon une pondération qui tient compte des quatre paramètres suivants :

- la population ayant moins de neuf années de scolarité (40 p. 100);
- la population de 15 ans et plus (25 p. 100);
- la population inscrite à des activités d'alphabétisation (25 p. 100);
- l'éloignement et la dispersion (10 p. 100).

En 1994-1995, pour avoir une répartition plus équitable des budgets, le MEQ procède à des modifications. Ainsi, un montant fixe de 70 000 \$ est accordé aux régions dont la population est dispersée sur un territoire étendu, alors que 30 000 \$ sont donnés aux deux régions relevant d'une seule commission scolaire. Pour les autres régions, le reste de l'enveloppe budgétaire est réparti de la façon suivante. Au montant de base de 8 000 \$ sont affectés des montants en rapport avec les trois paramètres de pondération suivants :

- la population ayant moins de neuf années de scolarité (50 p. 100);
- la population inscrite à des activités d'alphabétisation (30 p. 100);
- l'éloignement et la dispersion (20 p. 100).

Le tableau 3 présente la répartition des budgets alloués aux commissions scolaires pour les quatre années du bilan.

Tableau 3

**Budget IFPCA pour les projets des commissions scolaires
tel qu'il est défini dans les modalités de mise en œuvre du programme, 1993-1997**

| Régions administratives | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine | 111 778 | 139 076 | 138 460 | 144 966 | 534 280 | 0,09 |
| Saguenay – Lac-Saint-Jean | 66 384 | 69 389 | 69 671 | 81 239 | 286 683 | 0,05 |
| Québec – Chaudière-Appalaches | 180 212 | 184 340 | 186 222 | 188 319 | 739 093 | 0,13 |
| Mauricie – Bois-Francs | 82 032 | 88 824 | 88 699 | 82 872 | 342 427 | 0,06 |
| Estrie | 27 395 | 30 000 | 30 000 | 41 743 | 129 138 | 0,02 |
| Laval – Laurentides – Lanaudière | 200 646 | 223 648 | 225 849 | 189 590 | 839 733 | 0,14 |
| Montréal | 154 251 | 169 052 | 168 607 | 168 032 | 659 942 | 0,11 |
| Montréal | 155 632 | 160 920 | 160 746 | 162 722 | 640 020 | 0,11 |
| Outaouais | 52 425 | 70 000 | 70 000 | 68 756 | 261 181 | 0,04 |
| Abitibi – Témiscamingue | 57 043 | 70 000 | 70 000 | 78 304 | 275 347 | 0,05 |
| Côte-Nord | 39 000 | 70 000 | 70 000 | 62 391 | 241 391 | 0,04 |
| Nord-du-Québec | 22 469 | 30 000 | 30 000 | 30 000 | 112 469 | 0,02 |
| Commissions scolaires crie et Kativik | 165 670 | 159 751 | 156 756 | 166 075 | 648 252 | 0,11 |
| Commissions scolaires des anglophones | 35 000 | 35 000 | 35 000 | 35 000 | 140 000 | 0,02 |
| Total | 1 349 937 | 1 500 000 | 1 500 010 | 1 500 009 | 5 849 956 | 1,00 |

Pour les groupes d'alphabétisation populaire, les critères de répartition des sommes disponibles n'ont pas changé au cours des quatre années à l'étude. Le budget total prévu dans leur cas est divisé par le nombre total de groupes admissibles au programme. Lorsqu'un groupe collabore avec des commissions scolaires, il reçoit le montant moyen convenu pour les groupes d'alphabétisation populaire. Par exemple, en 1993-1994, il recevait 9 677 \$ alors qu'en 1996-1997, il obtenait 10 174 \$. Pour les groupes populaires ou les groupes concertés, l'allocation se fait au mérite, mais elle ne peut excéder 25 000 \$. Le tableau 4 comporte la répartition des sommes disponibles pour les groupes d'alphabétisation populaire.

Tableau 4

Nombre de groupes admissibles et montant moyen prévu dans les modalités de mise en œuvre du programme IFPCA (groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997

| Groupes d'alphabétisation populaire | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nombre de groupes admissibles | 93 | 92 | 92 | 130 |
| Montant moyen par groupe | 9 677 | 10 869 | 10 869 | 10 174 |

2.3.2 *Le volet de la réserve centrale*

Jusqu'en 1993-1994, les groupes d'alphabétisation populaire ne pouvaient pas participer aux projets de la réserve centrale; les gestionnaires du programme jugeaient à l'époque que leur enveloppe budgétaire était importante et devrait suffire à leurs projets de développement en matière d'alphabétisation. La réserve centrale était destinée à des projets du MEQ et à d'autres projets de commissions scolaires. Deux exceptions : la Fondation québécoise pour l'alphabétisation et le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec ont vu un de leurs projets recevoir une subvention en 1993-1994.

En 1994-1995, quelques projets de groupes d'alphabétisation populaire se sont répartis la somme de 100 000 \$ provenant de la réserve centrale, mais la gestion du budget devait alors être assumée par une commission scolaire fiduciaire. Étant donné que l'entente prévoyait que la réserve centrale ne pouvait verser de fonds aux groupes d'alphabétisation populaire, tout devait passer par une commission scolaire fiduciaire. En 1995-1996, les gestionnaires provinciaux et fédéraux ont élargi, de façon mutuelle et sans entente officielle, la gestion des projets subventionnés par la réserve centrale aux groupes d'alphabétisation populaire.

Les priorités de la réserve centrale

Historiquement, les priorités de la réserve centrale ont été définies à partir du plan d'action des services en matière d'alphabétisation du MEQ. Chaque année, des actions devaient être menées à terme et les gestionnaires du programme décidaient de les financer soit à même le budget de la DFGA, soit en utilisant le fonds de la réserve centrale. D'une certaine façon, les priorités étaient déterminées par les responsables des services en matière d'alphabétisation de la DFGA de concert avec les gens du milieu, mais sans qu'il y ait de mécanisme officiel pour les entériner.

C'est en 1995-1996 mais surtout en 1996-1997 que l'on a commencé à mettre en évidence des priorités à partir des préoccupations majeures qui ressortaient des projets du milieu au moment de l'analyse de la présentation des projets. Ainsi, en se basant sur l'ensemble des projets, tant des commissions scolaires que des groupes d'alphabétisation populaire, on a reconnu qu'il y avait des tendances émergentes. Elles sont devenues des priorités du MEQ en fait de soutien aux promoteurs des projets concernés mais aussi de mise en place de comités de travail au sein du MEQ. Les gestionnaires ont mentionné, lors de l'entrevue, les priorités que sont devenus le partenariat, le transfert des apprentissages et la formation de base en milieu de travail.

Il y a également depuis 1994-1995 des priorités de la réserve centrale qui sont en rapport avec deux volets particuliers d'action du Secrétariat national à l'alphabétisation, soit la Stratégie du poisson de fond de l'Atlantique et le Programme d'équipes d'alphabétisation. Si, dans le premier cas, les sommes doivent être investies essentiellement pour la main-d'œuvre dans l'industrie des pêches et dans une usine touchés par le moratoire sur le poisson de fond de l'Atlantique, le MEQ et le SNA ont convenu d'élargir la nature et la portée du Programme d'équipes d'alphabétisation afin d'y inclure des orientations et des actions en matière de prévention de l'analphabétisme et d'action chez les jeunes adultes.

Les critères ou les mécanismes d'attribution des projets de la réserve centrale

En règle générale, les gestionnaires du programme déterminent une ou des questions qui ont un effet sur l'ensemble du milieu en matière d'alphabétisation. Les orientations données aux projets peuvent venir de projets du MEQ que l'on décidera de financer par la réserve centrale¹ ou encore des grandes tendances observées dans les actions du milieu.

Enfin, des projets sont financés par la réserve centrale, mais ils viennent tout de même du milieu. Pour accepter de les financer, les gestionnaires du programme évaluent la faisabilité de chaque projet ainsi que les liens existant entre le projet et des problématiques élaborées dans le dossier de l'alphabétisation au MEQ. On insiste aussi sur le fait que le projet doit avoir un certain intérêt pour l'ensemble du Québec. Ainsi, quelques projets sur la prévention de l'analphabétisme, les jeunes adultes et la formation de base en milieu de travail ont d'abord été soumis par le milieu et sont devenus par la suite des priorités du Ministère.

Bien qu'il y ait à l'occasion des exceptions, le principe demeure que, pour la réserve centrale, les gestionnaires du programme préfèrent lancer des projets et solliciter le milieu pour en assurer la réalisation plutôt que de recevoir des propositions de celui-ci. Les responsables ministériels estiment que la gestion de la réserve centrale serait beaucoup plus lourde si les organismes, soit les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaire, pouvaient soumettre des projets à la réserve. Cette tendance à la sollicitation des projets de la part du MEQ existe depuis le début de l'entente et a toujours cours.

La répartition des 64 projets de la réserve centrale selon l'organisme promoteur vient confirmer ces faits. Quatre projets sur dix ont été réalisés par des commissions scolaires ou des groupes d'alphabétisation populaire, alors que 60 p. 100 l'ont été par d'autres organismes ou des consultants et des consultantes.

Donc, même si les critères d'accès à la réserve centrale ne sont pas clairement énoncés dans le cahier des modalités de mise en œuvre du programme, on s'entend pour dire, tant du côté des gestionnaires du programme que de celui des personnes ayant réalisé des projets dans la réserve centrale, que ceux-ci doivent avoir une envergure provinciale et que les résultats doivent être diffusés de façon à toucher le plus grand nombre de partenaires possible.

2.4 Les résultats des premières évaluations du programme IFPCA

Jusqu'à maintenant deux évaluations du programme IFPCA ont été menées. La première réalisée en 1993 a porté principalement sur les modalités des projets régionaux de 1988 à

1. Ce sont ces travaux que les gestionnaires qualifient de «travaux complémentaires». Ils ont porté sur les thèmes suivants : la formation de base en milieu de travail, les nouvelles technologies de l'information et des communications, le partenariat, la prévention de l'analphabétisme, l'alphabétisation familiale et les jeunes adultes; les situations fonctionnelles et les thématiques liées aux métiers de faible complexité, le rattrapage scolaire et le transfert des apprentissages; la formation à distance et la planification stratégique.

1993¹. La seconde était consacrée aux projets menés par les groupes populaires ou concertés et concernait uniquement les projets des années 1991-1992 et 1992-1993².

2.4.1 L'évaluation des projets régionaux

Commandée par la DFGA, la première étude contenait les objectifs suivants :

«Réviser à la lumière des expériences vécues dans les régions et des recommandations des comités régionaux de concertation³ les modalités des Initiatives fédérales provinciales volet «projets régionaux».

«Permettre aux membres des comités régionaux de concertation de prendre un recul par rapport aux actions réalisées depuis le début du programme et d'orienter leurs actions pour les prochaines années.

«Apporter au MEQ des éléments d'information sur la base desquels il négociera une nouvelle entente avec le gouvernement fédéral et réorientera ses actions de développement en alphabétisation.»

La méthode utilisée pour la première évaluation est celle du processus de consultation auquel ont été conviés les membres des comités régionaux. Ainsi, la première rencontre portant sur le bilan des activités accomplies et sur la manière dont devait se poursuivre le programme a été menée dans chacune des régions du Québec. Les données recueillies ont été analysées et soumises à une nouvelle consultation régionale en vue de leur approfondissement.

D'après cette étude, les personnes consultées étaient d'avis que les orientations du programme n'avaient pas à être modifiées, mais que des correctifs dans la gestion du programme devraient être apportés.

Ainsi, la concertation qui est au cœur même des projets régionaux n'a pas été remise en question; on suggérait cependant de la maintenir sans imposer de modèle particulier. Par ailleurs, on demandait au Ministère d'élaborer des scénarios permettant d'éviter que soit défavorisée la concertation des groupes d'alphabétisation populaire et des commissions scolaires. Quant aux catégories d'activités admissibles, il était proposé de les laisser telles quelles et de ne pas imposer de répartition entre les différentes activités dans les projets régionaux.

Par ailleurs, deux problèmes majeurs étaient soulevés par rapport à la gestion du programme :

- les retards dans l'acheminement des formulaires, dans la confirmation de l'octroi de la subvention et dans le versement de celle-ci;

-
1. Claude BEAUCHESNE. *Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation, Volet «projets régionaux» : des éléments pour une réorientation du programme*, Document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993, 73 p.
 2. DIRECTION DE LA COORDINATION DES RESEAUX. *Bilan des activités réalisées par les organismes populaires d'alphabétisation (OPA) en 1990-1991 et 1991-1992 dans le cadre des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) : «projets individuels et projets issus d'une concertation entre organismes»*, Document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux, Service de l'éducation populaire, 1994, 83 p.
 3. Les comités régionaux étaient composés de personnes déléguées par des gestionnaires des commissions scolaires.
-

- le décalage entre le calendrier du programme IFPCA et le calendrier des projets¹.

Les responsables régionaux demandaient des modifications au formulaire de rapport d'activité jugeant que celui-ci devait se limiter à la reddition de comptes. Il était recommandé que soit envisagé un autre mécanisme pour rendre compte des résultats du projet.

Un autre point majeur concernait la diffusion et la circulation des productions mises au point dans le contexte des IFPCA. Partant du constat que les productions régionales n'étaient pas diffusées alors qu'elles pouvaient être utiles, on demandait à la DFGA de prendre des mesures à cet effet. Pour donner suite à cette demande, on a alors procédé à une collecte des productions qui ont été déposées à la DFGA. Ces documents ont été transférés au CDEACF deux ans plus tard.

2.4.2 *L'évaluation des projets des groupes d'alphabétisation populaire*

Effectuée à la demande de la Direction de la coordination des réseaux du MEQ, qui était à ce moment responsable de la gestion du programme PSAPA, la seconde étude comportait des objectifs qui au départ étaient davantage centrés sur l'évaluation. Cette étude a donné lieu à la création d'un outil de référence sur les projets réalisés dans les groupes d'alphabétisation populaire au cours des années à l'étude.

Le rapport, qui est resté à l'état de document de travail, présente les réalisations et les résultats dont les organismes ont fait part dans leur rapport d'activité. Pour chacune des catégories admissibles sont inscrits les objectifs généraux visés, les types de projets, les moyens privilégiés et les résultats obtenus. Le rapport ne contient pas de recommandations quant aux modalités de mise en œuvre du programme dans les groupes d'alphabétisation populaire.

2.5 **L'évolution de la situation en matière d'alphabétisation**

Selon la dernière enquête sur l'alphabétisme², près de un million de Québécoises et de Québécois âgés de 16 à 65 ans sont faiblement alphabétisés, ce qui représente plus d'un ou d'une adulte sur cinq. Leurs compétences du côté de la langue écrite ne sont pas suffisantes pour faire face aux exigences de la société québécoise tant sur le plan personnel que social et familial. Ces personnes éprouvent quotidiennement des difficultés à lire un article de journal ou un horaire d'autobus ou encore à faire des calculs simples à partir d'un texte courant. À l'échelle canadienne, le taux de Québécoises et de Québécois faiblement alphabétisés dépasse celui des autres provinces. Cette situation devrait nécessiter des actions en matière de formation considérables à l'intention des personnes faiblement alphabétisées, mais il ne semble pas que ce soit actuellement le cas.

-
1. On le verra, le manque de synchronisation du programme IFPCA et du calendrier des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire persiste toujours au moment de notre étude et constitue encore un élément irritant majeur, particulièrement pour les groupes d'alphabétisation populaire.
 2. STATISTIQUE CANADA. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines, Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996, 131 p.
-

2.5.1 La baisse des effectifs

Pendant la période à l'étude ici, on assiste en effet, à une baisse des effectifs inscrits en alphabétisation particulièrement visible dans les commissions scolaires¹. De 1993 à 1997, elle a été de 33 p. 100. En effet, en 1993-1994, on comptait 22 741 personnes inscrites à des activités d'alphabétisation dans le réseau des commissions scolaires comparativement à 15 236 en 1996-1997². Ce nombre représente moins de 2 p. 100 des personnes ayant des difficultés avec la langue écrite.

À l'exception des régions de l'Outaouais, de Laval et du Nord-du-Québec qui ont maintenu ou légèrement augmenté leur effectif, la baisse est généralisée. Cette diminution n'a pas la même ampleur dans toutes les régions, puisqu'elle dépasse 40 p. 100 dans quatre régions administratives. Au tableau 5, nous présentons l'évolution des effectifs inscrits en alphabétisation dans le réseau des commissions scolaires selon la région administrative.

Tableau 5

Évolution des populations inscrites aux activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires selon la région administrative, 1993-1997

| Région administrative | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Variation 1993-1997 (%) |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------------------|
| Bas-Saint-Laurent | 1 534 | 1 180 | 1 022 | 1 084 | -0,29 |
| Saguenay – Lac-Saint-Jean | 944 | 836 | 772 | 784 | -0,17 |
| Québec | 1 678 | 1 625 | 1 258 | 868 | -0,48 |
| Mauricie – Bois-Francs | 1 089 | 985 | 1 031 | 811 | -0,26 |
| Estrie | 481 | 588 | 400 | 291 | -0,40 |
| Montréal | 10 344 | 8 711 | 8 394 | 6 071 | -0,41 |
| Outaouais | 810 | 811 | 825 | 837 | 0,03 |
| Abitibi – Témiscamingue | 581 | 486 | 511 | 424 | -0,27 |
| Côte-Nord | 293 | 315 | 232 | 258 | -0,12 |
| Nord-du-Québec | 117 | 117 | 173 | 188 | 0,61 |
| Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine | 559 | 416 | 633 | 530 | -0,05 |
| Chaudière-Appalaches | 975 | 829 | 772 | 614 | -0,37 |
| Laval | 596 | 664 | 689 | 661 | 0,11 |
| Lanaudière | 307 | 271 | 265 | 148 | -0,52 |
| Laurentides | 809 | 781 | 746 | 617 | -0,24 |
| Montérégie | 1 624 | 1 479 | 1 549 | 1 096 | -0,33 |
| Total | 22 741 | 20 094 | 19 272 | 15 282 | -0,33 |

1. Nous n'avons pas de telles données pour les groupes d'alphabétisation populaire. Il semble toutefois que la baisse des effectifs y soit également observable du moins si l'on se fie aux données fournies dans leurs formulaires de présentation.
2. La baisse des effectifs se poursuit toujours puisqu'en 1997-1998 le nombre de personnes inscrites en alphabétisation dans le réseau des commissions scolaires s'établissait à 12 371, soit une diminution de 19 p. 100 par rapport à l'année 1996-1997.

Certains facteurs ont influé, au cours des dernières années, sur la diminution de l'effectif des services d'alphabétisation. L'entrée en vigueur, en juillet 1994, du Régime pédagogique¹ applicable aux services éducatifs pour les adultes inscrits en formation générale a changé l'allocation des ressources de l'enveloppe fermée de la formation générale des adultes. À cette date, de nouveaux services d'enseignement, et plus particulièrement les services de formation à l'intégration sociale, les services d'intégration socioprofessionnelle et les services de francisation, ont été mis en place ce qui a entraîné un déplacement des populations auparavant présentes dans les services d'alphabétisation.

Par ailleurs, les commissions scolaires ont la responsabilité d'allouer les ressources à chacun des services d'enseignement prévus dans le Régime pédagogique selon les besoins de la population de leur territoire. Comme les autres secteurs de l'activité gouvernementale, la formation générale des adultes a subi des compressions budgétaires. Celles-ci ont eu une incidence sur les choix effectués par les commissions scolaires dans l'organisation des différents services d'enseignement.

Enfin, les budgets alloués à la mesure Rattrapage scolaire du ministère de la Solidarité et de l'Emploi ont connu des compressions. De plus, le cadre normatif de la mesure a été révisé de manière chez les prestataires la poursuite d'études menant rapidement à l'obtention d'un diplôme d'études ou à l'intégration au milieu du travail. De ce fait, le nombre de prestataires orientés vers les services d'alphabétisation dans les commissions scolaires et dans les groupes d'alphabétisation populaire a diminué rapidement au cours des dernières années, les personnes moins scolarisées étant davantage dirigées vers des programmes ayant pour objet à court terme le retour au travail.

Paradoxalement, malgré la baisse de la population cible, on constate sur l'ensemble du territoire québécois d'intenses activités de recherche-action et de productions de matériel pédagogique. Ces activités sont majoritairement financées par le programme IFPCA qui, faut-il le rappeler, constitue le principal outil de développement en matière d'alphabétisation. Pensons notamment aux actions en ce qui concerne la prévention de l'analphabétisme, aux services de formation à l'intention des travailleuses et des travailleurs faiblement scolarisés, aux productions en rapport avec les nouvelles technologies de l'information. En somme, malgré des efforts importants investis tant sur le plan budgétaire que dans le cas des actions en vue de mieux joindre certaines populations, les difficultés à toucher la population visée persistent et sont au centre des préoccupations tant des organismes que des responsables ministériels.

2.5.2 L'arrivée de nouveaux groupes

Par ailleurs, en 1995-1996, en vertu d'une décision du MEQ d'augmenter les sommes affectés à ce réseau, 40 nouveaux groupes d'alphabétisation populaire ont été agréés conformément au PSAPA. Leur arrivée a donné lieu à d'intenses activités de recrutement. De plus, des efforts importants ont été faits sur l'ensemble du territoire québécois par le Réseau des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ) pour aider à la mise sur pied et à la consolidation de ces groupes, notamment par la formation du personnel et des rencontres de sensibilisation et de concertation.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Règlement sur le régime pédagogique application aux services éducatifs pour les adultes en formation générale*, extrait de la Gazette officielle du Québec, Décret 732-94, Québec, Les Publications du Québec, 1994.

2.5.3 *Le projet de politique de formation continue*

C'est également dans ce contexte du bilan que s'inscrit le projet de politique gouvernemental de formation continue. Le dossier de la formation continue constitue un des chantiers de la réforme de l'éducation entreprise en 1997 à la suite des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation. Plus précisément, le projet de politique de formation continue propose de donner au secteur de l'alphabétisation des orientations claires et mobilisatrices pour les organismes des deux réseaux et pour l'ensemble de ses partenaires.

En juin 1998 était déposé un document de consultation sur un projet de politique gouvernementale de formation continue¹. Pour améliorer l'accès à la formation continue, quatre voies d'action sont alors proposées :

- une action vigoureuse en matière d'alphabétisation;
- une attention particulière à l'accueil des individus et des collectivités;
- une diversification des lieux et des modes de formation;
- une révision du processus de reconnaissance des acquis extrascolaires.

En ce qui concerne l'alphabétisation, des efforts devront être consentis pour relever le niveau d'alphabétisation de la population adulte. Pour y parvenir, trois axes d'action sont proposés. Le premier concerne la prévention de l'analphabétisme. Les nouvelles connaissances dans le domaine confirment la nécessité d'agir bien avant l'école, à l'école même et dans l'entourage de l'enfant. L'alphabétisation commence avant l'école : il importe donc de stimuler l'enfant au langage écrit le plus tôt possible. Par ailleurs, les premières années du primaire sont déterminantes pour la réussite en ce qui a trait à la lecture. C'est pourquoi des mesures de prévention doivent avoir pour objet de soutenir les premiers apprentissages et de renforcer les pratiques de lecture à l'école, dans la famille et dans la communauté. Des mesures sont proposées dans le projet de politique pour agir en milieu populaire, auprès des jeunes enfants âgés de 0 à 9 ans et de leurs familles et pour associer les partenaires des milieux éducatif, socioculturel et communautaire.

Le deuxième axe d'action porte sur l'amélioration de l'accessibilité aux services d'alphabétisation, notamment en accroissant la participation et en diversifiant les lieux où ils sont offerts : «Pour atteindre l'objectif d'une meilleure accessibilité, il faut offrir des services souples et diversifiés afin d'aider les adultes faiblement alphabétisés à assumer leur rôle de parents, de travailleuses et de travailleurs, de citoyennes et de citoyens.» L'idée est aussi d'augmenter les effectifs inscrits en alphabétisation chaque année de façon à toucher 40 000 personnes en 2002.

Le troisième axe d'action a pour objet de favoriser le maintien des capacités de lecture. Les dernières enquêtes le démontrent : c'est en appliquant ses connaissances que l'on devient et que l'on reste meilleur lecteur ou meilleure lectrice. Considérant que le maintien des capacités de lecture prolonge les effets de la formation et en assure la permanence, des actions sont proposées pour augmenter la pratique de la lecture chez les personnes faiblement alphabétisées qui lisent peu ou qui ne lisent pas. Les activités de maintien des capacités de lecture se trouvent en effet fortement appuyées par les mesures de la Politique de la lecture et du livre².

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Vers une politique de formation continue, document de consultation, 1998, 58 p.

2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Le temps de lire, un art de vivre*, Politique de la lecture et du livre, Québec, 1998, 115 p.

Les actions proposées dans le projet de politique ne sont pas nouvelles. Tant les commissions scolaires que les groupes d'alphabétisation populaire ont déjà développé une expertise, que ce soit dans le domaine de la prévention ou dans la diversification de l'offre de service. Notons que les activités en rapport avec le maintien des capacités de lecture sont moins poussées pour l'instant, quoique certains organismes s'y soient intéressés. Le chapitre 11 portera plus précisément sur les liens entre les projets élaborés en vertu du programme IFPCA et le projet de politique de formation continue.

3 LES DONNÉES QUANTITATIVES SUR LES PROJETS

Les données quantitatives contenues dans les différents formulaires nous ont permis d'établir un portrait général des projets que nous exposons dans le présent chapitre. Ces données sont divisées en deux sections. Dans la première, il est question de celles qui concernent les organismes : projets régionaux concertés ou non avec des groupes, groupes populaires ou concertés. Dans la seconde, nous décrivons les données rattachées aux projets de la réserve centrale. Finalement, nous examinons les productions conçues dans les projets.

Le dossier d'un projet comprend normalement un formulaire de présentation du projet, un rapport d'activité et un rapport financier. Si quelques projets de la réserve centrale n'ont pas été traités¹, par ailleurs, il existe dans leur cas certains documents (fiche technique, correspondance, etc.) qui ont quand même permis de les classer. Du reste, pour les projets de la réserve centrale, plusieurs dossiers sont incomplets. Cela explique le peu de données quantitatives présentées au regard de ces projets.

Quant aux organismes, 5 p. 100 des dossiers étaient incomplets. C'est surtout le rapport d'activité qui était absent. Voilà pourquoi, dans certains tableaux, des écarts se dessinent entre le nombre de projets inscrits et le nombre total de projets.

3.1 Les projets des commissions scolaires et des groupes populaires

Au total, 306 projets présentés par les commissions scolaires et les groupes populaires ont été répertoriés. Dans le tableau 6, on peut observer la répartition des projets selon l'organisme promoteur. Ainsi, sur les 306 projets réalisés au cours des quatre années du bilan, un peu plus de la moitié l'ont été par des groupes populaires (56 p. 100). Cela est tout à fait normal compte tenu du fait qu'ils sont numériquement plus nombreux à pouvoir présenter des projets de façon individuelle. D'ailleurs, la reconnaissance de nouveaux groupes dans le programme PSAPA apparaît en 1996-1997 puisque le nombre de projets présentés par des groupes populaires augmente alors de façon substantielle.

Les formes de concertation des groupes d'alphabétisation populaire ont peu varié avec les années. En effet, chaque année, quatre ou cinq regroupements formulent un projet en vertu du programme IFPCA. Il y a également peu de variations dans les projets des commissions scolaires travaillant de concert ou non avec les groupes, et c'est tout à fait normal puisque, pour la période étudiée, les règles du jeu n'ont pas changé en ce qui concerne la concertation².

-
1. En tout, dix projets de la réserve centrale n'ont pas été analysés dans le présent rapport : six ont été traités dans le bilan du volet «Autres organismes» parce qu'ils ont été subventionnés par la réserve centrale et directement par le SNA. Pour les quatre autres, l'information n'était pas suffisante pour que les dossiers soient considérés lors de l'analyse des projets. C'est ce qui explique l'écart entre les données fournies ici et celles qui sont présentées dans les chapitres subséquents.
 2. Le nombre élevé de projets venant de commissions scolaires s'explique par le fait que les projets des commissions scolaires de la région de Québec – Chaudière-Appalaches sont présentés dans des formulaires distincts. On a donc un grand nombre de projets pour une même concertation régionale, ce qu'on ne trouve pas dans les autres régions. La même situation s'est produite en 1993-1994 pour les commissions scolaires travaillant de concert avec des groupes d'alphabétisation populaire dans la région du Saguenay – Lac-Saint-Jean.
-

Tableau 6

Répartition des projets des commissions scolaires et des groupes populaires selon le type d'organisme et l'année de présentation des projets, 1993-1997

| Organismes promoteurs | 1993-1994 | | 1994-1995 | | 1995-1996 | | 1996-1997 | | Total | |
|--|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Commissions scolaires | 20 | 0,28 | 19 | 0,30 | 22 | 0,32 | 24 | 0,24 | 85 | 0,28 |
| Commissions scolaires et groupes concertés | 12 | 0,17 | 7 | 0,11 | 6 | 0,09 | 6 | 0,06 | 31 | 0,10 |
| Groupes concertés | 4 | 0,06 | 5 | 0,08 | 4 | 0,06 | 5 | 0,05 | 18 | 0,06 |
| Groupes populaires seuls | 35 | 0,49 | 33 | 0,52 | 37 | 0,54 | 67 | 0,66 | 172 | 0,56 |
| Total | 71 | 1,00 | 64 | 1,00 | 69 | 1,00 | 102 | 1,00 | 306 | 1,00 |

Nous avons vu au chapitre 2 les sommes disponibles pour les projets des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire. Rappelons que les projets de ces derniers sont jugés au mérite contrairement aux projets régionaux pour qui la subvention est connue à l'avance. En conséquence, les promoteurs des projets régionaux font une demande de subvention égale aux sommes disponibles pour leur région. À ces sommes, il faut ajouter les montants alloués aux groupes d'alphabétisation populaire qui se concertent avec les commissions scolaires pour la réalisation des projets régionaux. Au tableau 7 figurent les sommes allouées aux projets régionaux pour les quatre années du bilan.

Tableau 7

Subventions accordées aux commissions scolaires travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire, selon l'année de présentation des projets, 1993-1997

| Régions administratives | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine | 145 528 | 177 050 | 175 044 | 144 966 | 642 588 | 0,09 |
| Saguenay – Lac-Saint-Jean | 232 003 | 246 591 | 240 401 | 164 124 | 883 119 | 0,13 |
| Québec – Chaudière-Appalaches | 180 212 | 184 340 | 186 222 | 188 319 | 739 093 | 0,11 |
| Mauricie – Bois-Francs | 104 532 | 114 140 | 113 089 | 106 556 | 438 317 | 0,06 |
| Estrie | 49 895 | 55 316 | 30 000 | 41 743 | 176 954 | 0,03 |
| Laval – Laurentides – Lanaudière | 122 327 | 181 710 | 180 805 | 189 460 | 674 302 | 0,10 |
| Montréal | 155 632 | 160 920 | 160 747 | 162 722 | 640 021 | 0,09 |
| Montréal | 243 820 | 223 648 | 225 849 | 189 590 | 882 907 | 0,13 |
| Outaouais | 74 925 | 95 316 | 94 390 | 104 282 | 368 913 | 0,05 |
| Abitibi – Témiscamingue | 57 043 | 70 000 | 70 000 | 78 304 | 275 347 | 0,04 |
| Côte-Nord | 61 500 | 82 658 | 82 195 | 73 105 | 299 458 | 0,04 |
| Nord-du-Québec | 22 469 | 30 000 | 30 000 | 30 000 | 112 469 | 0,02 |
| Commissions scolaires crie et Kativik | 35 063 | 35 000 | 35 000 | 35 000 | 140 063 | 0,02 |
| Commissions scolaires anglophones | 165 670 | 159 751 | 156 756 | 166 075 | 648 252 | 0,09 |
| Total | 1 650 619 | 1 816 440 | 1 780 498 | 1 674 246 | 6 921 803 | 1,00 |

Au total, les projets régionaux se sont partagé près de 7 000 000 \$ pendant une période de quatre ans. Quand on compare le tout avec les budgets initialement alloués aux régions (voir tableau 3), on note une répartition différente des sommes réellement accordées en regard des sommes prévues dans les cahiers des modalités de mise en œuvre du programme.

C'est le nombre de groupes d'alphabétisation populaire associés aux commissions scolaires qui explique cette situation. Elle est parfaitement visible dans la région du Saguenay – Lac-Saint-Jean qui obtient 13 p. 100 de l'ensemble des sommes attribués aux projets régionaux, alors que, s'il n'y avait pas de concertation, elle ne toucherait que 5 p. 100 de ces sommes.

Contrairement aux projets régionaux, les promoteurs des groupes d'alphabétisation populaire ne connaissent pas à l'avance la somme qui leur sera attribuée. Leur demande de subvention ne doit toutefois pas excéder 25 000 \$. Nous avons donc examiné pour ces groupes le pourcentage moyen de la subvention accordée comparativement à la subvention demandée. Les données obtenues sont rassemblées au tableau 8.

Tableau 8

Moyenne des subventions demandées par les groupes populaires et des subventions qui leur ont été accordées selon l'année de présentation du projet, 1993-1997

| Subventions moyennes | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Subvention moyenne demandée | 21 279,80 | 22 577,81 | 22 445,68 | 20 875,73 | 21 622,00 |
| Subvention moyenne accordée | 11 137,71 | 12 063,64 | 14 254,57 | 11 738,90 | 12 220,00 |
| % moyen de la subvention accordée | 0,53 | 0,53 | 0,64 | 0,57 | 0,57 |
| Nombre total de groupes | 35 | 33 | 37 | 67 | 172 |

Ainsi, les sommes moyennes effectivement attribuées aux groupes populaires sont plus élevées que celles qui étaient prévues dans les modalités de mise en œuvre du programme. Par exemple, en 1996-1997, la moyenne attribuée au groupe est de 10 174 \$. Or, elle a plutôt été en réalité de l'ordre de 11 738 \$. Cette différence s'explique par le fait que les sommes sont prévues pour l'ensemble des groupes admissibles. Puisque tous les groupes ne présentent pas de projets et que quelques groupes voient leur projet refusé, les sommes restantes sont réparties entre ceux dont le projet a été accepté. À titre d'exemple, en 1996-1997, sur les 130 groupes admissibles au programme, 110 ont reçu une subvention IFPCA. De ce nombre, 67 ont présenté des projets seuls, 24 en ont soumis de concert avec d'autres groupes et 19 se sont associés à des commissions scolaires.

Par ailleurs, les demandes des groupes d'alphabétisation populaire ont peu varié pendant les quatre années étudiées. Elles se situent entre 20 875 et 22 577 \$, soit un écart de 7 p. 100 entre le montant le plus bas et le montant le plus élevé. Par ailleurs, le pourcentage moyen attribué, quant à lui, a augmenté avec les années, atteignant son maximum en 1995-1996, année où la subvention moyenne était de 64 p. 100 de la subvention demandée. Par contre, en 1996-1997, elle redescendait à 57 p. 100. Cette situation est attribuable au fait qu'en 1995-1996 des sommes supplémentaires provenant de la réserve centrale ont été réparties entre les groupes d'alphabétisation populaire.

Le tableau 9 présente les subventions accordées aux projets de groupes concertés. Tout comme les groupes populaires, ils sont évalués au mérite, ce qui explique l'écart entre les montants demandés et les montants accordés. Les subventions demandées doivent également ne pas dépasser 25 000 \$ par groupe.

Tableau 9

Moyenne des subventions demandées par les groupes concertés et des subventions qui leur ont été accordées selon l'année de présentation du projet, 1993-1997

| Subventions moyennes | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Subvention moyenne demandée | 97 957,1 | 84 584,1 | 90 138,1 | 83 917 | 88 605,1 |
| Subvention moyenne accordée | 54 420,1 | 57 030,1 | 54 120,1 | 67 700 | 58 767,3 |
| % moyen de la subvention accordée | 53,0 | 62,0 | 57,0 | 78,0 | 63,0 |
| Nombre de projets concertés | 4 | 5 | 4 | 5 | 18 |
| Nombre total de groupes | 19 | 21 | 18 | 24 | |

Les demandes des groupes concertés ont connu des variations importantes avec les années, soit de 83 917 à 97 957 \$. L'année où le pourcentage moyen de subvention accordée a été le plus élevé est celle où le montant demandé a été le plus faible : 78 p. 100 de la somme demandée a alors été accordée.

Les promoteurs peuvent indiquer dans le formulaire de présentation de leur projet ou dans le rapport financier la participation financière d'un autre organisme à la réalisation de leur projet. Nous avons pu constater que, sur les 306 projets examinés, 30 p. 100 (soit 94) ont précisé une participation financière autre que celle des IFPCA aux activités de leur projet.

Du côté des commissions scolaires associées ou non à des groupes d'alphabétisation populaire, dans un peu plus du tiers des projets (44/116), les promoteurs ont indiqué une autre source de financement dans la réalisation de leur projet. Chez les groupes d'alphabétisation populaire, on trouve une telle participation dans un peu plus du quart des projets (50/190). Dans la moitié des cas, tant dans les groupes d'alphabétisation populaire que dans les commissions scolaires, la source de financement n'est pas clairement précisée. Par ailleurs, lorsque les promoteurs la mettent en évidence, il s'agit le plus souvent d'autofinancement de l'organisme.

Nous avons également examiné dans les rapports financiers la répartition des postes budgétaires affectés à la réalisation des projets. Les résultats présentés correspondent à des moyennes. Cette information étant disponible pour 96 p. 100 des projets (285/306), elle nous semble donc fiable.

Selon le tableau 10, le principal poste budgétaire, à l'exception des projets des groupes concertés, est attribué aux salaires. La majorité des activités des projets sont réalisées par des personnes-ressources internes. Par ailleurs, les honoraires occupent le deuxième rang dans l'ensemble des postes budgétaires. Cela correspond sans doute à l'expertise externe nécessaire pour réaliser des projets. On le verra, les organismes conservent généralement la mise en œuvre de leurs projets, mais ils peuvent à l'occasion aller chercher des formes d'expertise précises.

Tableau 10

Pourcentage moyen attribué aux différents postes budgétaires selon l'organisme promoteur du projet (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997

| Postes budgétaires | Commissions scolaires | Commissions scolaires et groupes concertés | Groupes concertés | Groupes populaires seuls | Total |
|-----------------------------------|-----------------------|--|-------------------|--------------------------|-------------|
| | (N=81/85) | (N=21/31) | (N=18/18) | (N=165/172) | (N=285/306) |
| | % | % | % | % | % |
| Salaires | 61,6 | 56,5 | 37,5 | 64,7 | 61,4 |
| Honoraires | 14,6 | 19,3 | 41,4 | 16,8 | 18,0 |
| Frais de séjour et de déplacement | 7,0 | 7,0 | 8,4 | 2,3 | 4,4 |
| Publicité | 8,9 | 5,8 | 1,8 | 3,6 | 5,1 |
| Installations | 0,5 | 1,3 | 2,5 | 2,9 | 2,1 |
| Fournitures | 6,0 | 6,4 | 2,8 | 7,0 | 6,4 |
| Autres postes non précisés | 1,4 | 3,7 | 5,6 | 2,7 | 2,6 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

3.1.1 Les projets par catégories d'activités admissibles

Dans le premier chapitre, nous avons indiqué privilégier l'analyse du contenu des différents projets classés en fonction des catégories admissibles. La plupart d'entre eux touchent cependant plus d'une catégorie. En effet, seulement 38 p. 100 des projets ne concernent qu'une seule catégorie d'activité. Les groupes d'alphabétisation populaire sont les plus nombreux à présenter des projets dans une seule catégorie (59 p. 100). Un pourcentage important (32 p. 100) présente des projets comprenant deux catégories d'activités et environ 10 p. 100 créent des projets ayant trois catégories ou plus.

Les projets les plus diversifiés se trouvent chez les commissions solaires travaillant de concert avec des groupes d'alphabétisation populaire. Les trois quarts de ces projets concernent cinq catégories d'activités ou plus. Plus de quatre projets sur dix touchent les six catégories d'activités admissibles. C'est ce que l'on peut observer au tableau 11.

Les projets des commissions scolaires portent le plus souvent sur deux des six catégories admissibles (41 p. 100). Un pourcentage semblable de commissions scolaires a présenté des projets qui se rattachent à trois catégories ou plus. Quant aux groupes concertés, ils soumettent le plus souvent des projets incluant trois catégories d'activités (44 p. 100).

Tableau 11

Répartition des projets selon le nombre de catégories d'activités admissibles et l'organisme promoteur (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997

| Nombre de catégories admissibles dans les projets analysés | Commissions scolaires | | Commissions scolaires et groupes concertés | | Groupes concertés | | Groupes populaires seuls | | Total | |
|--|-----------------------|-------------|--|-------------|-------------------|-------------|--------------------------|-------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Une catégorie | 17 | 0,20 | 0 | 0,00 | 3 | 0,17 | 96 | 0,56 | 116 | 0,38 |
| Deux catégories | 35 | 0,41 | 1 | 0,03 | 5 | 0,28 | 56 | 0,33 | 97 | 0,32 |
| Trois catégories | 14 | 0,16 | 3 | 0,10 | 8 | 0,44 | 14 | 0,08 | 39 | 0,13 |
| Quatre catégories | 5 | 0,06 | 3 | 0,10 | 2 | 0,11 | 5 | 0,03 | 15 | 0,05 |
| Cinq catégories | 10 | 0,12 | 11 | 0,35 | 0 | 0,00 | 1 | 0,01 | 22 | 0,07 |
| Six catégories | 4 | 0,05 | 13 | 0,42 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 17 | 0,06 |
| Total | 85 | 1,00 | 31 | 1,00 | 18 | 1,00 | 172 | 1,00 | 306 | 1,00 |

Voyons maintenant au tableau 12 de quelle façon se répartissent les projets en fonction des six catégories d'activités. Les activités de sensibilisation regroupent le plus grand nombre de projets puisque 67 p. 100 d'entre eux ont conçu des activités en ce sens. Cette proportion est légèrement à la hausse au cours des deux dernières années du bilan.

En deuxième lieu se trouvent les activités de production de matériel didactique. Pour la période à l'étude, un projet sur deux (49 p. 100) consacre une partie ou la totalité des ressources allouées par le programme IFPCA à la production de matériel didactique. Par contre, il s'agit d'une activité qui diminue d'année en année. Au cours des deux premières années de l'étude, le pourcentage de projets liés à cette catégorie a varié de 56 à 58 p. 100. En 1996-1997, la proportion n'était plus que de 38 p. 100. C'est d'ailleurs dans cette catégorie qu'apparaît le plus grand nombre de projets ne présentant qu'une catégorie d'activité.

À l'opposé, les activités relatives à l'accès aux services ont connu une hausse importante. En 1996-1997, dans un cas sur deux on propose un projet lié au recrutement; la proportion n'était que de 30 p. 100 en 1993-1994. Il faut sûrement y voir une conséquence des baisses d'adultes inscrits en formation mais également l'arrivée de nouveaux groupes dont les premières actions consistent à se faire connaître et à recruter leur population cible.

Les activités de coordination et de partage de l'information se sont maintenues en nombre absolu de façon constante au cours des quatre années du bilan. La quasi-totalité de ces projets sont réalisés par des commissions scolaires travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire et leur nombre est resté plutôt stable.

La part des projets de la catégorie «perfectionnement» est moins importante en 1996-1997 : seulement 18 p. 100 des projets ont réalisé ce type d'activité comparativement à 30 p. 100 pour l'année précédente.

Quant aux projets de recherche, ils représentent 16 p. 100 des projets réalisés depuis quatre ans. La part qu'occupent les projets de recherche ne change pratiquement pas année après

année. Par ailleurs, il faut constater qu'en nombre absolu en 1996-1997 on avait un plus grand nombre de projets que par le passé, soit seize projets.

Tableau 12

Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997

| Catégories d'activités | 1993-1994 | | 1994-1995 | | 1995-1996 | | 1996-1997 | | Total* | |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|------------|------|------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sensibilisation | 47 | 0,66 | 39 | 0,61 | 48 | 0,70 | 71 | 0,70 | 205 | 0,67 |
| Matériel didactique | 40 | 0,56 | 37 | 0,58 | 34 | 0,49 | 39 | 0,38 | 150 | 0,49 |
| Accès aux services | 31 | 0,31 | 28 | 0,28 | 34 | 0,49 | 51 | 0,50 | 144 | 0,47 |
| Coordination et partage de l'information | 21 | 0,30 | 19 | 0,30 | 19 | 0,28 | 19 | 0,19 | 78 | 0,25 |
| Perfectionnement | 18 | 0,25 | 16 | 0,25 | 21 | 0,30 | 18 | 0,18 | 73 | 0,24 |
| Recherche | 11 | 0,15 | 10 | 0,16 | 12 | 0,17 | 16 | 0,16 | 49 | 0,16 |
| Total | 71 | | 64 | | 69 | | 102 | | 306 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car un même projet peut comporter des activités dans plus d'une catégorie.

Si l'on examine les catégories d'activités selon l'organisme promoteur (tableau 13), on constate certaines différences. Les commissions scolaires sont particulièrement actives dans les domaines de la sensibilisation et de l'accès aux services. Tous les projets des commissions scolaires travaillant de concert avec des groupes d'alphabétisation populaire et 89 p. 100 de ceux des commissions scolaires seules comprennent des activités de sensibilisation. Un pourcentage important (respectivement 81 p. 100 et 67 p. 100) a présenté des projets classés dans la catégorie d'«accès aux services».

Tableau 13

Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'organisme promoteur (commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire), 1993-1997

| Catégories d'activités | Commissions scolaires | | Commissions scolaires et groupes concertés | | Groupes concertés | | Groupes populaires seuls | | Total* | |
|--|-----------------------|------|--|------|-------------------|------|--------------------------|------|------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sensibilisation | 76 | 0,89 | 31 | 1,00 | 9 | 0,50 | 89 | 0,52 | 205 | 0,67 |
| Matériel didactique | 27 | 0,32 | 29 | 0,94 | 11 | 0,61 | 83 | 0,48 | 150 | 0,49 |
| Accès aux services | 57 | 0,67 | 25 | 0,81 | 5 | 0,28 | 57 | 0,33 | 144 | 0,47 |
| Coordination et partage de l'information | 27 | 0,32 | 30 | 0,97 | 13 | 0,72 | 8 | 0,05 | 78 | 0,25 |
| Perfectionnement | 21 | 0,25 | 25 | 0,81 | 4 | 0,22 | 23 | 0,13 | 73 | 0,24 |
| Recherche | 15 | 0,18 | 16 | 0,52 | 3 | 0,17 | 15 | 0,09 | 49 | 0,16 |
| Total | 85 | | 31 | | 18 | | 172 | | 306 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car un même projet peut comporter des activités dans plus d'une catégorie.

Les groupes d'alphabétisation populaire, qu'ils soient seuls ou concertés présentent des projets de sensibilisation dans un cas sur deux. Au deuxième rang, on trouve la production de matériel didactique : 48 p. 100 des projets des groupes populaires concernent ce type de production, alors que le taux atteint 61 p. 100 chez les groupes concertés.

3.2 Les projets de la réserve centrale

Pour la période englobée dans le bilan, 64 projets ont été réalisés dans le contexte de la réserve centrale. Le tableau 14 présente la répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et selon l'année de réalisation du projet.

Le profil qui se dégage ici est fort différent de celui des projets des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire. Alors que, pour ces derniers, la sensibilisation était la catégorie la plus populaire, ce sont les activités de coordination et de partage de l'information qui ont fait l'objet du plus grand nombre de projets dans la réserve centrale. En effet, 47 p. 100 des projets comprenaient des activités en rapport avec cette catégorie.

Les activités de recherche occupent le deuxième rang dans les projets de la réserve centrale (39 p. 100). Rappelons que la recherche ne représentait que 16 p. 100 des projets des organismes. Par ailleurs, c'est surtout au cours des deux dernières années du bilan que des efforts ont été consentis en vue de la réalisation de projets de recherche.

Pour ce qui est des activités de production de matériel didactique, elles ont été accomplies dans un peu moins du quart des projets (22 p. 100). Tout comme pour les projets des organismes, on constate également une diminution importante de cette catégorie avec les années. En 1993-1994, 40 p. 100 des projets de la réserve centrale avaient un lien avec des activités de production de matériel didactique; quatre ans plus tard, le taux n'est plus que de 7 p. 100.

Tableau 14

Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (réserve centrale), 1993-1997

| Catégories d'activités admissibles | 1993-1994 | | 1994-1995 | | 1995-1996 | | 1996-1997 | | Total* | |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Coordination et partage de l'information | 8 | 0,53 | 10 | 0,59 | 6 | 0,35 | 6 | 0,43 | 30 | 0,47 |
| Recherche | 4 | 0,27 | 5 | 0,29 | 9 | 0,53 | 7 | 0,50 | 25 | 0,39 |
| Matériel didactique | 6 | 0,40 | 5 | 0,29 | 2 | 0,12 | 1 | 0,07 | 14 | 0,22 |
| Sensibilisation | 2 | 0,13 | 4 | 0,24 | 5 | 0,29 | 1 | 0,07 | 12 | 0,19 |
| Accès aux services | 0 | 0,00 | 2 | 0,12 | 5 | 0,29 | 3 | 0,21 | 10 | 0,16 |
| Perfectionnement | 1 | 0,07 | 1 | 0,06 | 1 | 0,06 | 1 | 0,07 | 4 | 0,06 |
| Total | 15 | | 18 | | 17 | | 14 | | 64 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car un même projet peut comporter des activités dans plus d'une catégorie.

La part occupée par les projets en rapport avec les activités de sensibilisation et d'accès aux services a varié selon les années sans qu'il soit possible d'établir une tendance. Quant aux

projets comprenant des activités de perfectionnement, ils ont été peu nombreux, soit un projet par année.

Nous avons également examiné le type d'organismes ayant réalisé les projets de la réserve centrale (données non présentées). Les commissions scolaires travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire ont réalisé le cinquième des projets (14/64), les groupes d'alphabétisation populaire en ont effectué un peu moins (11/64). Donc la majorité des projets ont été réalisés par d'autres organismes ou personnes-ressources. Cela confirme bien ce que nous avons vu au chapitre 2, à savoir qu'une partie importante des projets est lancée par le MEQ qui détermine par la suite les ressources pour réaliser les projets.

Le fait qu'il s'agit de projets d'envergure provinciale et que ceux-ci sont mis sur pied en bonne partie par le MEQ permet d'expliquer que le pourcentage moyen de la subvention accordée aux projets de la réserve centrale est près de la subvention demandée. En effet, selon le tableau 15 ce pourcentage s'établit à 88 p. 100 pour les quatre années à l'étude. Les sommes demandées pour les projets ont varié d'une année à l'autre et ont atteint un sommet en 1994-1995. C'est d'ailleurs cette année-là que le pourcentage moyen des sommes accordées a été le plus faible, soit 80 p. 100.

Tableau 15

Moyenne des subventions demandées par les groupes concertés et des subventions qui leur ont accordées selon l'année de présentation du projet (réserve centrale), 1993-1997

| Subvention moyenne | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| Subvention moyenne demandée | 27 140 | 64 217 | 58 536 | 38 692 | 48 300 |
| Subvention moyenne accordée | 25 897 | 43 600 | 51 666 | 32 475 | 39 190 |
| % moyen de la subvention accordée | 0,93 | 0,80 | 0,90 | 0,90 | 0,88 |
| Nombre de projets* | 14 | 15 | 15 | 10 | 54 |

* Rappelons que 54 projets ont été analysés ici.

3.3 Les productions analysées

Au total, nous avons analysé 550 productions réparties sur les quatre années du bilan. Leur répartition selon les catégories d'activités et l'année de présentation du projet est présentée au tableau 16.

Le plus grand nombre de productions provient de l'année 1996-1997. Partant du fait qu'il n'y a pas eu plus de productions pendant une année que l'autre, on peut penser que les productions les plus récentes sont plus faciles à récupérer. Les projets de sensibilisation et de matériel didactique se partagent un même nombre de productions, soit respectivement 31 et 32 p. 100 de l'ensemble des productions analysées. Les productions liées aux projets de perfectionnement sont les moins nombreuses (seulement 3 p. 100).

Un peu plus du cinquième des productions sont liées aux projets d'accès aux services, alors que les projets de recherche ont engendré 7 p. 100 des productions analysées. Quant aux productions liées à la catégorie «coordination et partage de l'information», elles forment 6 p. 100 de l'ensemble des productions analysées.

Tableau 16

Répartition des productions analysées* selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Catégories d'activités admissibles | 1993-1994 | | 1994-1995 | | 1995-1996 | | 1996-1997 | | Total | |
|--|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sensibilisation | 32 | 0,29 | 22 | 0,21 | 39 | 0,31 | 80 | 0,38 | 173 | 0,31 |
| Matériel didactique | 53 | 0,48 | 42 | 0,41 | 29 | 0,23 | 50 | 0,24 | 174 | 0,32 |
| Accès aux services | 10 | 0,09 | 13 | 0,13 | 42 | 0,33 | 52 | 0,25 | 117 | 0,21 |
| Recherche | 7 | 0,06 | 13 | 0,13 | 6 | 0,05 | 13 | 0,06 | 39 | 0,07 |
| Coordination et partage de l'information | 3 | 0,03 | 12 | 0,12 | 4 | 0,03 | 12 | 0,06 | 31 | 0,06 |
| Perfectionnement | 6 | 0,05 | 1 | 0,01 | 6 | 0,05 | 3 | 0,01 | 16 | 0,03 |
| Total | 111 | 1,00 | 103 | 1,00 | 126 | 1,00 | 210 | 1,00 | 550 | 1,00 |

* Le nombre total de productions recueillies (voir tableau 1) n'est pas égal à celui des productions analysées, car certaines ont été considérées aux fins de l'analyse comme une seule production. Par exemple, une série de dix cahiers en rapport avec un même projet a été analysée comme une seule production, alors que pour le classement au CDEACF, on considèrera dix productions.

Au tableau 17, on peut voir la répartition des productions selon les catégories d'activités et les promoteurs. Ainsi, le tiers des productions des commissions scolaires sont en rapport avec la sensibilisation, alors que le quart d'entre elles concernent le matériel didactique. Lorsqu'elles travaillent de concert avec des groupes d'alphabétisation populaire, les commissions scolaires conçoivent un pourcentage plus élevé de matériel didactique, soit 42 p. 100 de leurs productions.

Tableau 17

Répartition des productions analysées selon les catégories d'activités admissibles et l'organisme promoteur (ensemble des projets), 1993-1997

| Catégories d'activités admissibles | Commissions scolaires | | Commissions scolaires et groupes concertés | | Groupes concertés | | Groupes populaires seuls | | Réserve centrale | | Total des productions | |
|--|-----------------------|-------------|--|-------------|-------------------|-------------|--------------------------|-------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sensibilisation | 35 | 0,34 | 27 | 0,25 | 24 | 0,42 | 87 | 0,38 | - | - | 173 | 0,31 |
| Matériel didactique | 32 | 0,31 | 44 | 0,42 | 12 | 0,21 | 67 | 0,29 | 19 | 0,37 | 174 | 0,31 |
| Accès aux services | 15 | 0,15 | 22 | 0,21 | 14 | 0,25 | 65 | 0,28 | 1 | 0,02 | 117 | 0,21 |
| Recherche | 6 | 0,06 | 4 | 0,04 | 4 | 0,07 | 9 | 0,04 | 16 | 0,31 | 39 | 0,07 |
| Coordination et partage de l'information | 10 | 0,10 | 1 | 0,01 | 3 | 0,05 | 1 | 0,00 | 16 | 0,31 | 31 | 0,06 |
| Perfectionnement | 5 | 0,05 | 8 | 0,08 | - | - | 3 | 0,01 | - | - | 16 | 0,03 |
| Total | 103 | 1,00 | 106 | 1,00 | 57 | 1,00 | 232 | 1,00 | 52 | 1,00 | 550 | 1,00 |

Les groupes populaires seuls ou concertés ont mis au point un grand nombre de productions en rapport avec la sensibilisation, soit respectivement 38 et 42 p. 100 des productions analysées. Ils ont également mis l'accent sur les productions liées à l'accès aux services et au matériel didactique. Quant à la réserve centrale, les productions les plus nombreuses se trouvent dans la catégorie matérielle «didactique». Par ailleurs, les catégories «coordination et partage de l'information» et «recherche» regroupent chacune 31 p. 100 des productions. Il est aussi à noter que les productions concernant la sensibilisation et l'accès aux services sont quasi inexistantes dans la réserve centrale.

4 LA MISE EN ŒUVRE ET LA RÉALISATION DES PROJETS

Dans le présent chapitre, nous décrivons les étapes de mise en œuvre générale des projets par les promoteurs, qu'il s'agisse des organismes des deux réseaux ou de la réserve centrale. Il sera question du processus d'élaboration des projets, de la réalisation des activités ainsi que de l'évaluation des projets. Les données présentées ici sont principalement tirées des entrevues téléphoniques¹.

4.1 L'élaboration des projets dans les deux réseaux

Par «démarche d'élaboration du projet», nous entendons la façon dont les organismes s'y prennent pour définir leur projet annuel. Cela inclut tout le travail préparatoire avant la présentation du projet au Ministère : la recherche documentaire, l'étude des conditions de faisabilité du projet, les rencontres préalables avec les partenaires pour définir le projet ainsi que les rencontres de décision.

Ainsi, tant dans les groupes populaires ou concertés que dans les projets régionaux², les personnes qui participent à l'élaboration des projets sont engagées dans les différentes étapes du processus, allant de la définition du projet jusqu'à la décision finale. Dans les groupes populaires, les coordonnateurs et les coordonnatrices participent le plus souvent à l'élaboration des projets. Dans les projets régionaux, un plus grand nombre de personnes y sont engagées. Les directeurs et les directrices de l'éducation des adultes sont presque toujours du nombre ainsi que les conseillers ou les conseillères pédagogiques. La table régionale d'alphabétisation est aussi souvent partie prenante au processus.

Peu de partenaires externes sont présents à l'étape de l'élaboration du projet. Dans les projets régionaux, il est fréquent que d'autres services de la formation générale des adultes soient associés au projet. En effet, ce dernier constitue pour les projets régionaux un partenaire actif dans la définition des projets. Toutes proportions gardées, les projets régionaux sont plus fréquemment associés avec les réseaux d'emploi et de main-d'œuvre, alors que les groupes d'alphabétisation populaire le sont davantage avec le milieu communautaire. Comme la majorité des promoteurs consacrent de une à deux semaines à l'élaboration de leur projet, on peut penser que le temps nécessaire à une plus grande participation des partenaires fait défaut.

Pour élaborer leur projet, la majorité des promoteurs régionaux utilisent des fonds IFPCA, du moins pour une partie, ce qui n'est pas le cas pour la plupart des groupes d'alphabétisation populaire. Les sources documentaires utilisées par les organismes pour bâtir leur projet sont en général assez variées. En moyenne, on dit utiliser quatre sources d'information : les productions IFPCA sont les plus fréquemment mentionnées, surtout celles qui produites dans d'autres régions (74 p. 100). Des rapports de recherche ou des documents de pédagogie viennent au deuxième rang (68 p. 100). Suivent les données régionales sur la pauvreté et le chômage (66 p. 100) ainsi que les données générales sur la scolarisation des adultes (63 p. 100).

-
1. Nous faisons aussi référence ici à certains éléments analysés par les agents de recherche. Pour plus amples renseignements sur la collecte des données complémentaires, se référer au chapitre 1 portant sur les objectifs et la méthode de recherche.
 2. Les projets régionaux comprennent les projets des commissions scolaires travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire.
-

Les productions IFPCA de leur propre région sont également mentionnées par une partie importante des organismes répondants (44 p. 100). Les données sur l'analphabétisme sont les moins utilisées puisque la moitié des personnes interrogées (51 p. 100) ont dit s'en servir. Précisons qu'il existe peu de données régionales sur l'analphabétisme et encore moins de données locales, ce qui pourrait expliquer leur faible taux d'utilisation. Cependant, compte tenu du nombre important de projets ayant pour objet la sensibilisation et le recrutement présentés chaque année, il est étonnant de constater que les données sur la scolarisation des adultes, le chômage ou encore la population jointe en matière d'alphabétisation ne sont pas plus utilisées pour élaborer les projets : 37 p. 100 des personnes interrogées ont dit ne jamais se servir des données générales sur la scolarisation de la population adulte. Bien qu'il soit imparfait, c'est le seul indicateur du niveau d'alphabétisme de la population adulte disponible par région ou par municipalité. Quoi qu'il en soit, l'information sur les sources documentaires utilisées pour élaborer les projets ne transparait pas dans les formulaires présentés au Ministère; très peu de promoteurs appuient leur projet sur de telles données.

Lors des entrevues téléphoniques, les organismes ont été nombreux à souligner leur insatisfaction au regard du calendrier IFPCA. Près de la moitié (43/88) ont formulé des commentaires à cet effet. À leur avis, le temps manque pour élaborer les projets, il y a toujours du retard et l'échéancier est trop serré. De plus, les groupes d'alphabétisation populaire qui présentent des projets seuls n'ont pas au départ l'information sur le budget qui leur sera alloué puisqu'ils sont évalués au mérite. Cette information arrive trop tard dans l'année : ils aimeraient pouvoir démarrer les projets en même temps que les cours en septembre. On trouve également que le calendrier varie trop d'une année à l'autre. Même si c'est un problème connu depuis longtemps des gestionnaires du programme, le calendrier constitue toujours un élément irritant majeur.

4.2 La réalisation des activités dans les deux réseaux

Dans les formulaires de présentation ou les rapports d'activité, les organismes précisent souvent de façon télégraphique les activités liées à leur projet. Les données fournies ne nous renseignent toutefois pas sur les personnes qui mènent à bien les activités et sur les tâches que doivent assumer les responsables des projets dans l'organisme. Ce sont donc ces aspects qui ont été traités en entrevue téléphonique.

La coordination des projets IFPCA est très fréquemment la responsabilité des coordonnatrices ou des coordonnateurs des groupes d'alphabétisation populaire qui sont souvent également engagés dans la réalisation des activités du projet. Dans le cas des projets régionaux, une personne occupant un poste spécialement créé pour les IFPCA assure le plus souvent les tâches administratives liées à la tenue des activités des projets.

Les organismes ont peu de difficulté à trouver les personnes-ressources nécessaires à l'accomplissement des activités de leur projet. L'embauche se fait le plus souvent par le réseau officiel de l'organisme.

Un plus grand nombre de partenaires sont associés à la tenue d'une ou des activités du projet qu'à l'étape de l'élaboration du projet. Par contre, l'origine de ces partenaires est plutôt limitée, surtout dans les groupes d'alphabétisation populaire. Chez ces derniers, on s'associe principalement à des organismes communautaires et aux médias locaux. Dans les projets régionaux, les partenaires sont plus nombreux : les services de main-d'œuvre, les entreprises (le milieu du travail) et les groupes communautaires. À ces partenaires externes, il faut ajouter, dans le cas des projets régionaux, les autres services de la formation générale de l'éducation des adultes des commissions scolaires qui participent à la mise sur pied des activités des projets.

Pendant les quatre années à l'étude, les organismes ont accomplis de nombreuses activités dans les différentes catégories admissibles. Nous leur avons demandé quelle était l'activité qui avait eu le plus d'effet sur leur organisme. Comme l'indique le tableau 18, la moitié des groupes d'alphabétisation populaire (38/74) font alors référence à une activité ou à une production de sensibilisation ou de recrutement et un sur cinq désigne une production de matériel didactique. Le portrait est quelque peu différent pour les responsables des projets régionaux. Les activités de sensibilisation retiennent 38 p. 100 (5/14) des mentions, alors que les activités en rapport avec la formation en milieu de travail viennent au deuxième rang. Cette dernière activité n'a pas été mentionnée par les groupes d'alphabétisation populaire.

Tableau 18

Activité ayant eu le plus d'effet sur l'organisme selon le type d'organisme, 1993-1997

| Activité ayant eu le plus d'effet sur l'organisme | Type d'organisme | | | | Total | |
|---|-------------------|-------|-------------------------------------|-------|-------|-------|
| | Projets régionaux | | Groupes d'alphabétisation populaire | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| Activité ou production de sensibilisation et de recrutement | 5 | 36,0 | 38 | 51,0 | 43 | 49,0 |
| Production de matériel didactique | 2 | 15,0 | 15 | 20,0 | 17 | 19,0 |
| Activité de prévention ou d'alphabétisation familiale | 1 | 7,0 | 5 | 7,0 | 6 | 7,0 |
| Étude ou recherche | 1 | 7,0 | 4 | 5,5 | 5 | 6,0 |
| Développement informatique | - | - | 4 | 5,5 | 4 | 5,0 |
| Activité en rapport avec la formation en milieu de travail | 3 | 21,0 | - | - | 3 | 3,0 |
| Activité en lien avec le développement de l'employabilité | 1 | 7,0 | 2 | 3,0 | 3 | 3,0 |
| Autre activité | 1 | 7,0 | 5 | 7,0 | 6 | 7,0 |
| Ne sais pas | - | - | 1 | 1,0 | 1 | 1,0 |
| Total | 14 | 100,0 | 74 | 100,0 | 88 | 100,0 |

Les personnes interrogées devaient également expliquer pourquoi l'activité retenue était jugée plus importante en fait de retombées pour leur organisme : 82 d'entre elles ont indiqué une raison, alors que 12 en ont fourni deux. La raison la plus fréquemment mentionnée est en rapport avec la sensibilisation. Il est alors question de visibilité accrue, de reconnaissance du milieu pour le travail de l'organisme (23 p. 100) ou encore de nouvelles inscriptions ou, à tout le moins, de maintien de la population inscrite en formation (17 p. 100). L'effet sur la population déjà inscrite, c'est-à-dire la réponse aux besoins des apprenantes et des apprenants ou encore l'intérêt suscité chez ces personnes est mentionné dans un cas sur cinq (21 p. 100). Pour les groupes d'alphabétisation populaire, la reconnaissance de leur travail par leurs collègues est mentionnée par un nombre relativement important de personnes (16 p. 100). Quant aux répondantes et aux répondants des projets régionaux, ils mettent davantage l'accent sur des activités en rapport avec le maintien ou le recrutement de la population cible.

4.3 L'évaluation des projets dans les deux réseaux

De l'analyse des projets se dégage une faiblesse importante quant à l'évaluation. On note cependant des améliorations dans la présentation des résultats attendus des projets. De plus en plus, les promoteurs indiquent des résultats attendus et, dans certains cas, précisent des

indicateurs qui devraient permettre de mesurer l'atteinte des objectifs. Les projets de sensibilisation et d'accès aux services contiennent plus de précisions sur les indicateurs que les autres catégories.

Par ailleurs, dans les rapports d'activité les organismes évaluent peu les activités accomplies et encore moins les projets. Pour vérifier cette information, nous avons compilé dans les rapports d'activité la présence ou non d'indicateurs de résultats. Le tableau 19 rassemble les résultats de notre compilation pour les projets des groupes d'alphabétisation populaire et des commissions scolaires.

Sans nous prononcer sur la pertinence ou la validité des données recueillies, nous constatons qu'un peu moins de 60 p. 100 des projets (178/306) fournissent un ou plusieurs indicateurs pour mesurer leurs résultats. La moitié de ces indicateurs (92/178) sont du type quantitatif. Il est question du nombre de personnes touchées par telle ou telle activité, du nombre de rencontres avec des partenaires, etc. Les autres indicateurs sont de nature qualitative. Le tableau 19 inclut l'ensemble des indicateurs utilisés, qu'ils soient qualitatifs ou quantitatifs.

Tableau 19

Répartition des projets ayant inclus des indicateurs de résultats dans leurs rapports d'activité (ensemble des organismes), 1993-1997

| Indicateurs utilisés | N | %* |
|---|------------|-------------|
| Adultes en formation | 101 | 0,33 |
| Accès aux services | 81 | 0,26 |
| Organisme | 53 | 0,17 |
| Partenaires | 51 | 0,17 |
| Formateurs et formatrices | 46 | 0,15 |
| Population en général | 46 | 0,15 |
| Secteur des jeunes de l'enseignement ordinaire | 22 | 0,07 |
| Projets ayant inclus un ou des indicateurs | 178 | 0,58 |
| Total | 306 | 1,00 |

* Le nombre total d'indicateurs utilisés dépasse le nombre total de projets ayant inclus des indicateurs dans leur rapport d'activité puisqu'un organisme peut avoir employé plus d'un indicateur.

Les indicateurs les plus souvent mentionnés par les organismes font référence aux personnes inscrites en formation (33 p. 100). Il est question de l'incidence du projet sur les outils mis à la disposition des adultes (12 p. 100), sur l'acquisition de compétences autres que la lecture et l'écriture par les apprenants et les apprenantes (12 p. 100) ainsi que sur les apprentissages effectués en ce qui concerne la lecture et l'écriture (9 p. 100). Ensuite apparaissent des indicateurs qui se réfèrent à un plus grand accès aux services. On parle du nombre de personnes recrutées, du nombre d'activités de recrutement, etc. Enfin, des indicateurs font référence à l'effet des projets sur l'organisme. On dit par exemple que le projet a permis d'améliorer la visibilité de l'organisme, de mieux l'«outiller». Dans les mêmes proportions, les organismes parlent de l'effet de leurs projets en relation avec des partenaires, notamment des contacts établis avec ceux-ci, de la qualité de leurs relations à cet égard.

Une proportion égale de promoteurs font état de l'incidence de leurs projets auprès des formateurs et des formatrices (15 p. 100) ou de la population en général (15 p. 100). Enfin, des indicateurs en rapport avec des résultats observés dans le secteur des jeunes ont fait l'objet d'une mention dans 9 p. 100 des projets.

D'après l'analyse de différents formulaires, les données relatives à l'évaluation des projets sont très fragmentaires. Il faut dire que dans le rapport d'activité, là où l'on devrait normalement trouver ce type d'information, le MEQ n'est pas très explicite à ce sujet. De plus, comme l'ont souligné plusieurs des personnes interrogées, en raison du calendrier IFPCA, on doit parfois rédiger le rapport d'activité sans que le projet soit terminé ce qui nuit inévitablement à la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation.

Toujours dans le contexte de la collecte des données complémentaires, les organismes promoteurs ont été questionnés sur le temps consacré à l'évaluation tant de la gestion de leur projet que des résultats obtenus. Le temps accordé à l'évaluation et le fait que le quart des répondants et des répondantes n'ont pu le quantifier portent à croire qu'il y a peu d'évaluation dans la majorité des projets. Par ailleurs, l'évaluation se limite le plus souvent à des rencontres ou encore à la compilation de données fragmentaires sur les activités du projet. Les personnes interrogées mentionnent que les ressources financières et le temps leur manquent pour effectuer de l'évaluation. Par contre, quelques-unes ont dit avoir mis sur pied des activités ou des modes d'évaluation qui leur fournissent de l'information pouvant être réutilisés dans les projets futurs. Il reste que la démarche d'évaluation n'est pas vue comme une priorité par la majorité de ceux et celles qui ont participé à l'entrevue.

4.4 La réserve centrale

Nous n'avons pas jugé utile de reprendre les données recueillies sur la démarche d'élaboration d'un projet ou la réalisation des activités de la réserve centrale, car nous avons peu d'information sur le sujet. Nous traiterons donc du suivi et de l'évaluation des projets de la réserve centrale, de l'utilisation des productions de la réserve centrale ainsi que des commentaires des organismes à l'égard de ce volet du programme.

4.4.1 Le suivi et l'évaluation des projets de la réserve centrale

De l'avis des gestionnaires, le suivi accordé aux projets de la réserve centrale varie en fonction de la nature et de l'origine du projet, c'est-à-dire selon qu'il est issu du milieu ou qu'il a été lancé par le MEQ. Cette situation est confirmée par les personnes ou organismes ayant réalisé des projets. Certains auront eu un soutien d'ordre financier uniquement, alors que d'autres auront eu du soutien au moment de l'élaboration du projet. Bien qu'il n'y ait pas d'obligation officielle de concevoir une production en vue d'instrumenter le milieu, les gestionnaires ont dit privilégier les projets qui concernent un tel genre de production. Pour leur part, les personnes qui ont mis au point des productions s'inquiètent de la diffusion des documents une fois ceux-ci terminés.

Questionnés sur l'évaluation des projets, les gestionnaires disent que beaucoup de travail se fait quant à l'encadrement et au suivi du projet, mais qu'il n'y a pas d'évaluation du projet lorsqu'il est terminé. Nous avons procédé pour les projets de la réserve centrale de la même façon que nous l'avons fait pour les projets des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire. Nous avons donc relevé dans les rapports d'activité les commentaires se rapportant à l'évaluation des projets et examiné quels indicateurs en ressortaient de façon prioritaire.

Le tableau 20 présente les résultats de notre compilation. On constate que de l'information sur des indicateurs de résultats est disponible pour un peu plus de quatre projets sur dix (44 p. 100). Il faut souligner que c'est dans les projets de la réserve centrale que le nombre de dossiers incomplets est le plus important. Le moins que l'on puisse dire, c'est que la préoccupation pour l'évaluation n'est pas très présente dans les projets de la réserve centrale, du moins d'après les rapports d'activité analysés.

Tableau 20

Répartition des projets ayant inclus des indicateurs de résultats dans leurs rapports d'activité (réserve centrale), 1993-1997

| Indicateurs utilisés | N | %* |
|---|-------------|-------------|
| Adultes en formation | 10 | 0,19 |
| Partenaires | 8 | 0,15 |
| Formateurs et formatrices | 7 | 0,13 |
| Organisme | 6 | 0,11 |
| Accès aux services | 5 | 0,09 |
| Population en général | 5 | 0,09 |
| Secteur des jeunes de l'enseignement ordinaire | 5 | 0,09 |
| Projets ayant inclus un ou des indicateurs | 24 | 0,44 |
| Total | 54** | |

* Le nombre total d'indicateurs utilisés dépasse le nombre total de projets ayant inclus des indicateurs dans leur rapport d'activité puisqu'un organisme peut avoir employé plus d'un indicateur.

** Seulement 54 des 64 projets de la réserve centrale ont été analysés.

Un peu plus du quart des projets ont donné lieu à certains indicateurs de nature quantitative, soit 14 projets sur 54. Comme pour les organismes, les résultats auprès des adultes inscrits en formation sont les plus fréquemment mentionnés. Les résultats dans le cas des partenaires ou encore des formateurs et des formatrices sont les deux autres aspects qui obtiennent le plus de mentions. Au regard de l'évaluation, la situation observée dans la réserve centrale n'est pas meilleure que celle qui existe dans les projets des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire.

4.4.2 *L'utilisation des productions et les perceptions de la réserve centrale*

Les projets financés par la réserve centrale doivent en principe avoir des retombées sur les organismes dans le domaine de l'alphabétisation. Nous avons donc questionné l'ensemble des organismes (projets régionaux et groupes d'alphabétisation populaire) sur l'utilisation ou non des productions de la réserve centrale. La majorité soit 68 p. 100, ont dit connaître ou avoir effectivement utilisé une ou plusieurs des productions ou encore l'expertise des projets de la réserve centrale. Dans l'ordre, les projets les plus fréquemment mentionnés sont : *Les états du monde*, le site Internet du CDEACF¹, les différents projets de prévention de l'analphabetisme

1. En 1997-1998, le CDEACF a eu comme mandat de créer un site Internet dédié à l'alphabétisation, soit L'espace alpha. Ce projet n'est pas inclus dans le présent bilan, mais un nombre important de personnes interrogées l'ont mentionné probablement parce que c'était au moment de l'entrevue le projet avec lequel elles avaient travaillé au cours des derniers mois.

(De A à Z, la Boîte à lettres et le projet de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), les colloques du RGPAQ sur l'emploi ainsi que le répertoire ou encore les troupes du CDEACF. Les autres productions ou projets de la réserve centrale ont été mentionnés par un petit nombre de personnes (moins de cinq mentions).

Tant les personnes ou les organismes qui ont réalisé des projets de la réserve centrale que l'ensemble des organismes ont été invités à formuler des commentaires sur la réserve centrale.

Les commentaires des personnes ayant réalisé des projets de la réserve centrale

Ces personnes ont fait des remarques de trois ordres. Premièrement, six personnes sur seize ont parlé de l'accès limité à la réserve centrale. Alors que pour quatre d'entre elles cet accès est quasi inexistant, puisque les sommes sont réservées aux projets du MEQ, pour deux autres, il faudrait faire connaître davantage le volet de la réserve centrale dans les régions et y allouer plus d'argent. Deuxièmement, quatre personnes ont noté que le rôle de la réserve centrale n'était pas clairement défini. À leur avis, les priorités devraient être mieux circonscrites, alors que pour d'autres la réserve permet une intervention là où il n'y en aurait pas autrement. Troisièmement, on souligne que les gestionnaires de la réserve centrale devraient se préoccuper davantage des retombées des projets, en fait de diffusion des productions, et faire des liens entre les projets de la réserve centrale et les projets régionaux.

Les commentaires de l'ensemble des organismes

La majorité des organismes (85 p. 100) avaient des commentaires à formuler par rapport à la réserve centrale. Le premier commentaire (26/64) provenant uniquement des groupes d'alphabétisation populaire est que trop d'argent est investi dans la réserve centrale et que ces sommes devraient leur être remises.

Le deuxième commentaire, formulé également par une partie importante des groupes d'alphabétisation populaire (20/64), a trait au manque d'information. On se demande ce qu'est exactement la réserve centrale, quels sont les projets admissibles, comment on détermine l'envergure provinciale d'un projet. On souhaite mieux connaître le rôle de la réserve centrale ainsi que les modalités d'attribution des projets qui y sont associés.

Le troisième commentaire est plutôt de l'ordre des recommandations quant à la visibilité des projets de la réserve centrale. Les organismes voudraient une meilleure circulation de l'information non seulement dans le cas des productions issues de la réserve centrale mais également quant aux résultats des projets. Ils aimeraient aussi recevoir les productions de la réserve centrale ou encore pouvoir mieux reconnaître les productions qui s'y rattachent. Huit personnes (quatre de projets régionaux et quatre de groupes d'alphabétisation populaire) indiquent qu'elles souhaiteraient être consultées sur les priorités de la réserve centrale. Les organismes font aussi des suggestions quant aux types de projets qu'ils apprécieraient voir se réaliser ou encore ils reprochent au MEQ de décider seul des priorités de développement.

5 LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «COORDINATION ET PARTAGE DE L'INFORMATION»

Dans les modalités de mise en œuvre du programme IFPCA, la dimension de coordination et de partage de l'information constitue une des catégories d'activités admissibles. Cependant elle est d'une catégorie bien particulière. En effet, c'est par ces activités que la concertation régionale se concrétise. Aussi, il n'est pas étonnant de constater que les deux tiers (62 p. 100) des projets ont été réalisés par les commissions scolaires associées entre elles ou avec des groupes d'alphabétisation populaire (projets régionaux). Les groupes concertés en ont mis sur pied 14 p. 100, alors que 16 p. 100 des projets ont été financés par la réserve centrale.

5.1 La définition de la catégorie

Voyons d'abord les définitions données à cette catégorie au cours des années. En 1993-1994, dans les modalités de mise en œuvre du programme, on parle d'activités «d'information et de coordination». On entend alors pour cela des activités dont l'objet est de coordonner les développements du programme IFPCA et d'assurer la communication entre les organismes et personnes travaillant dans le domaine de l'alphabétisation. On y affirme que la concertation est l'outil privilégié pour mener à terme des activités d'information et de coordination ce qui confirme ainsi que ce type d'activités s'adresse surtout aux projets régionaux ou aux groupes concertés.

L'année suivante, soit en 1994-1995, sous le titre «information et coordination», on décrit trois types d'activités : celles qui assurent le suivi des réalisations d'un projet ou de l'un de ses volets; celles qui ont pour objet de maintenir la communication entre les personnes-ressources dans un projet, entre les personnes analphabètes de même qu'entre les agents et les agentes d'alphabétisation d'un milieu; et, enfin, les activités en vue de la concertation des organismes et des personnes du milieu intéressés par l'alphabétisation. On élargit donc la définition de la catégorie. Aux activités de suivi d'un projet régional peuvent s'ajouter des activités avec des partenaires autres que ceux qui sont engagés dans la concertation.

En 1995-1996 et en 1996-1997, la catégorie est renommée «coordination et partage de l'information». Cette définition inclut les activités de suivi d'un projet, d'amélioration de la circulation de l'information et de soutien à la concertation des partenaires sur les plans tant local que régional et provincial. Quand on parle d'activités liées au suivi d'un projet, il faut comprendre qu'il s'agit uniquement de celles qui se rattachent à un projet concerté, la coordination des projets des groupes populaires ne faisant pas l'objet d'un financement particulier.

On inclut donc dans cette catégorie l'ensemble des projets régionaux. On y ajoute également une bonne partie des projets de groupes concertés¹. Quelques groupes populaires (deux ou trois par année) ont aussi bénéficié de financement en rapport avec cette catégorie.

5.2 La coordination et le partage de l'information : une fonction plutôt qu'une catégorie d'activité

La coordination et le partage de l'information constituent pour l'essentiel une fonction présente majoritairement dans les projets régionaux pour concrétiser la concertation des différents

1. La majorité des projets des groupes concertés (treize projets sur dix-neuf) sont analysés dans cette catégorie puisqu'ils présentent des objectifs en rapport avec la coordination et le partage de l'information.

partenaires et s'assurer de la réalisation des projets. Dans ceux-ci (à quelques exceptions près), on ne définit pas de problématique ni même de thème en rapport avec la coordination ou le partage de l'information, comme on peut le faire avec la sensibilisation, le perfectionnement ou les autres catégories d'activités admissibles.

En somme, la majorité des activités de coordination et de partage de l'information qui se sont déroulées dans les projets correspondent à la description que font les organismes des ressources allouées au soutien de l'ensemble de leurs projets, donc à la fonction de coordination au sein des organismes travaillant de concert plus qu'à des projets axés sur le partage de l'information et la coordination entre les partenaires. Pour mieux rendre compte de ce qui s'est réellement passé en matière de coordination et de partage de l'information, analysons l'information contenue dans les dossiers de la façon suivante. D'abord il sera question des objectifs visés par les organismes promoteurs. Par la suite, nous traiterons des caractéristiques des modèles de concertation élaborés dans les régions. Nous verrons également les perceptions associées à la concertation.

5.2.1 *Les objectifs visés par les promoteurs*

Nous présentons ici les données tirées des formulaires concernant la coordination et le partage de l'information selon les types de promoteurs :

- les projets régionaux, c'est-à-dire les projets des commissions scolaires, qu'elles travaillent de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire;
- les projets des groupes concertés;
- les projets des groupes populaires seuls;
- les projets de la réserve centrale.

Les projets régionaux

Rappelons que, pour le financement du programme, sont considérées quatorze régions administratives. Parmi les régions étudiées (12/14)¹, en 1996-1997 six organismes ont choisi de présenter des projets regroupant uniquement des commissions scolaires, alors que six autres ont réalisé des projets comportant une forme de concertation de commissions scolaires et de groupes d'alphabétisation populaire.

Il importe de rappeler que les commissions scolaires de chaque région ont l'obligation de se concerter pour présenter leurs projets. Cette obligation transparaît dans les formulaires, puisque dans la plupart des cas, les promoteurs cherchent à s'assurer que les partenaires de la concertation seront engagés dans le déroulement du projet régional et, dans certains cas, des volets locaux ou, à tout le moins, en seront informés.

1. Les commissions scolaires autochtones (crie et Kativik) ainsi que le Nouveau-Québec n'ont pas été analysées dans les modèles de concertation. Dans un cas, il n'y a pas de regroupement de commissions scolaires, alors que dans l'autre l'information disponible ne nous indique pas s'il y en a eu. : une formatrice et une conseillère pédagogique assurent la gestion et la réalisation des projets. Les régions étudiées sont les suivantes : Bas-Saint-Laurent-Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Québec-Chaudière-Appalaches, Mauricie-Bois-Francs. Estrie, Montréal-Centre, Laval-Laurentides-Lanaudière, Montérégie, Outaouais, Abitibi-Témiscamingue, Côte-Nord, Commissions scolaires du secteur anglophone.

Voyons quels sont les objectifs visés dans les projets régionaux lorsqu'il est question de leurs activités de coordination et de partage de l'information :

- la communication entre les partenaires de la concertation et les moyens pour assurer celle-ci constituent l'objectif le plus souvent mentionné dans les projets régionaux. On parle alors de circulation de l'information entre les membres de la concertation, de partage de l'expertise et des expériences;
- le deuxième objectif concerne le suivi des projets. Il y est question de la mise en place du projet, de la réalisation d'activités, de leur évaluation ou encore de soutien qui leur est accordé. Ce sont des objectifs centrés véritablement sur la tenue d'activités du projet régional ou encore des volets locaux, s'il y a lieu;
- le troisième objectif se réfère à la planification des activités régionales en matière de développement de l'alphabétisation ou du développement régional du programme IFPCA. On dira alors que l'objectif est de faire le point sur l'état du dossier IFPCA, de préciser les orientations pour les prochaines années. En somme, on expose des objectifs qui vont plus loin que la mise en forme et le suivi du projet régional et qui permettent d'envisager une perspective à moyen ou à long terme;
- le quatrième objectif décrit dans les projets régionaux est axé sur la recherche ou le maintien de partenariat avec des organismes externes à la concertation;
- enfin, le cinquième objectif a trait à la promotion des productions régionales : on y parle de soutien à la conception des productions régionales, d'inventaire ou de promotion de ces dernières.

Tableau 21

Objectifs en rapport avec la coordination et le partage de l'information selon les années de présentation des projets (projets régionaux), 1993-1997

| Objectif visé | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Favoriser la communication entre les partenaires de la concertation | 9 | 9 | 10 | 10 |
| Assurer le suivi du ou des projets | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Planifier les activités de la concertation | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Rechercher ou assurer la communication avec des partenaires externes à la concertation | - | 1 | 1 | 1 |
| Promouvoir les productions régionales | 3 | - | - | - |
| Aucun objectif | 1 | 1 | - | - |
| Total * | 12 | 12 | 12 | 12 |

* Le total dépasse le nombre de projets régionaux analysés par année, un organisme pouvant formuler plus d'un objectif.

Tel que mentionné dans les formulaires de présentation, les objectifs formulés dans les projets régionaux illustrés au tableau 21, tournent presque essentiellement autour du suivi des projets ou encore de la communication entre les partenaires. Il est quand même intéressant de constater que l'objectif le plus fréquent est celui de la communication des partenaires. Les objectifs plus larges que la gestion de la concertation sont rarement présentés dans les projets régionaux. Nous pensons ici aux objectifs en rapport avec une planification à plus long terme des actions ou du développement du programme.

Les groupes concertés

De 1993-1997, seulement cinq regroupements d'organismes ont présenté des projets qui avaient des objectifs en rapport avec la catégorie analysée ici. Deux regroupements ont conçu des projets au fil des quatre années, un regroupement a soumis deux projets, soit en 1994-1995 et en 1995-1996, un autre, en 1995-1996 et en 1996-1997. Enfin, un dernier regroupement a présenté un projet en 1996-1997 seulement.

Dans quatre cas sur cinq, les objectifs relevés sont de l'ordre du suivi du projet concerté : ce sont donc des activités qui décrivent comment on prévoit réaliser le projet. Dans un cas, particulier (projet étalé sur deux ans), nous croyons qu'il s'agit d'un projet véritablement axé sur la coordination : on veut structurer une nouvelle table régionale en matière d'alphabétisation dans le but de favoriser la concertation régionale des organismes d'alphabétisation et de différents partenaires communautaires.

Les groupes populaires

Compte tenu de la nature des activités liées à la catégorie analysée, cinq groupes ont vu leurs projets classés dans la catégorie «coordination et partage de l'information». Un groupe a présenté un projet chaque année, les autres, une année seulement (deux en 1994-1995 et un en 1995-1996).

Le groupe qui a soumis des projets pendant les quatre années a véritablement élaboré une problématique axée sur la coordination. À l'œuvre en milieu éloigné, l'organisme a mis sur pied et consolidé une structure (comités locaux) pour s'assurer que les services seraient offerts sur tout le territoire. Les trois autres groupes analysés dans cette catégorie l'ont été en raison de l'accent particulier mis sur l'établissement de partenariat avec d'autres organismes dans le but de compléter les types d'expertises. Cet accent est évident dans les problématiques exposées dans la présentation des projets.

La réserve centrale

Dans la catégorie «coordination et partage de l'information», 24 projets financés par la réserve centrale ont été analysés. En 1993-1994 on a soumis cinq projets, en 1994-1995, six projets, en 1995-1996, sept projets et en 1996-1997, six projets. On y distingue également deux aspects : les projets qui ont un thème lié à la coordination et au partage de l'information et des projets où cette dimension est un moyen pour accomplir un autre type d'activités.

Au total, dix-sept projets sur 24 ont un thème axé sur la coordination et le partage de l'information. Parmi ceux-ci, neuf sont des projets que l'on pourrait qualifier de «projets du MEQ» dans le sens où ils servent au Ministère à faire circuler l'information relativement aux projets

financés en vertu du programme IFPCA. Ces projets ont généralement été reportés sur plus d'une année¹.

Quant aux autres projets, leurs objectifs consistent surtout à soutenir les structures des organismes des deux réseaux. Nous pensons ici à un projet présenté par le RGPAQ, à la suite de l'arrivée d'un nombre important de groupes, pour offrir notamment du soutien aux nouveaux groupes et du soutien à l'équipe interrégionale en alphabétisation.

Enfin, nous avons relevé sept projets qui ont été analysés dans la catégorie «coordination et partage de l'information», mais dont la problématique est autre. Ce sont des projets liés à la coordination du programme à la DFGA. Il s'agit de différents comités de travail se penchant sur des thèmes particuliers : technologies de l'information et des communications, formation de base en milieu de travail, etc.

5.2.2 *La concertation dans les projets régionaux*

Nous examinerons d'abord ici le fonctionnement de la concertation dans les différentes régions, plus particulièrement le processus de décision et les ressources affectées à la concertation selon le modèle retenu à cet égard. Les données étudiées concernent principalement l'information fournie dans les formulaires de présentation en 1996-1997. Ce choix se justifie dans la mesure où les modèles de concertation ont peu changé durant les quatre années à l'étude. Ensuite, nous nous interrogerons sur la présence d'objectifs communs à tous les partenaires. Il va de soi que l'on peut observer une grande diversité selon les acteurs en cause et les mandats qui leur sont confiés. Les régions ont élaboré des modèles particuliers de concertation en fonction du nombre de partenaires mais aussi de leur nature et des objectifs à atteindre. Enfin, il sera question des perceptions des organismes au regard de la concertation.

Les modèles de concertation régionale

L'analyse de projets nous a permis de dégager trois modèles ou scénarios de concertation régionale :

- la concertation autour d'un projet régional commun à tous les partenaires;
- la concertation autour d'un projet régional commun auquel s'ajoutent des volets locaux;
- la concertation où le projet régional est un collage de projets locaux.

Dans le premier scénario, celui d'un projet régional commun à tous les partenaires, les promoteurs mettent en évidence des thèmes régionaux et élaborent le projet autour de ceux-ci. Il n'y a pas de volets locaux : les activités sont menées à bien sur le plan régional. En 1996-1997, trois régions réalisent leur projet selon ce modèle de concertation. Elles regroupent uniquement des commissions scolaires. Dans deux régions, les directeurs de l'éducation des adultes ont participé à l'établissement des orientations et à la prise de décision quant aux priorités retenues. Dans les deux cas, une personne est embauchée pour assurer la coordination du projet régional. Dans la troisième région, c'est un comité formé de directeurs et de directrices de

1. Le soutien à l'élaboration d'un programme de prévention de l'analphabétisme axé sur le partenariat des organismes du milieu, la publication des états du monde (document de synthèse des projets présentés par les commissions scolaires et les groupes de 1993-1994 à 1995-1996 en vue d'informer les organismes de l'ensemble des projets financés) de même que la création de modèles de plan stratégique et de plan de communication sont des exemples de ce type de projets.

l'éducation des adultes qui approuve les priorités du projet régional. Les promoteurs ne désignent pas de personnes-ressources affectées en particulier à la coordination du projet, si ce n'est un comité de suivi composé de membres des commissions scolaires participantes et de la commission scolaire fiduciaire chargée de coordonner le projet.

Le deuxième modèle de concertation observé est celui d'un projet régional commun avec des volets locaux. Les promoteurs utilisant ce modèle élaborent un ou des projets communs en rapport avec des besoins ou des priorités déterminés sur le plan régional et y greffent aussi des projets locaux qui peuvent ou non être rattachés aux thèmes régionaux. C'est le scénario le plus fréquent : cinq régions fonctionnent selon ce modèle. Trois d'entre elles regroupent des commissions scolaires et des groupes populaires alors que les deux autres rassemblent des commissions scolaires uniquement.

Dans trois des régions qui utilisent ce modèle, les directeurs et les directrices de l'éducation des adultes participent à la prise de décision, alors que, dans les deux autres cas, toute décision concernant les priorités régionales se prend à la table régionale ou à son équivalent. Trois régions ont un poste de coordonnateur ou de coordonnatrice IFPCA dont le mandat varie selon la région. Dans une région, son rôle consiste principalement à coordonner et à superviser des activités régionales, alors que, dans les deux autres, le rôle en question s'étend au suivi et au soutien des projets locaux. Dans deux régions, même si l'on utilise le même scénario de concertation, on n'a pas embauché de personne-ressource en particulier. La gestion du projet est assurée par le coordonnateur ou la coordonnatrice dans la commission scolaire fiduciaire. Par exemple, dans un cas, l'ensemble des commissions scolaires ont la responsabilité des activités (embauche d'animateurs ou d'animatrices sur le terrain, sensibilisation des entreprises, colloque régional pour les acteurs régionaux, recherche de logiciels et coordination régionale). Les autres activités sont sous la responsabilité des commissions scolaires locales.

Enfin, dans le troisième scénario de concertation, les organismes se regroupent pour faire une demande commune de projet, mais la lecture des problématiques et des objectifs permet de constater que le projet régional est davantage un assemblage de projets locaux. Quatre régions utilisent ce scénario, dont trois regroupent des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire. Dans tous les cas, la décision quant aux projets à retenir est prise autour d'une table de concertation régionale. Le plus souvent, la structure de concertation est plus ou moins définie : les membres de la table régionale se partagent les budgets et voient à la tenue des activités locales. Dans un cas, une personne-ressource est embauchée pour coordonner les projets : son rôle se limite surtout à la gestion administrative du programme. Dans les autres cas, les formulaires ne font pas mention de personnes-ressources affectées en particulier au projet. Par ailleurs, c'est généralement l'organisme fiduciaire qui fait la gestion administrative des projets.

La concertation et la communauté d'objectifs

Nous avons également examiné s'il était possible de dégager une communauté d'objectifs entre les partenaires de la concertation. Dans plusieurs des projets régionaux, il est clair que des objectifs communs aux partenaires servaient de fondation aux projets concertés. Dans d'autres cas, la situation est plutôt floue.

C'est ainsi qu'à notre avis, dans huit projets régionaux sur douze, les projets concertés impliquaient des objectifs communs à tous les partenaires. Par exemple, dans une région, treize commissions scolaires et deux groupes d'alphabétisation populaire ont présenté un projet

concerté qui portait, entre autres choses, sur la collaboration à établir avec d'autres organismes du milieu dans le but de développer l'alphabétisation dans la région. Il est clair que cet objectif a été au cœur des préoccupations régionales et que les membres y trouvaient un lieu commun de concertation. De même, dans le cas du regroupement des commissions scolaires d'une autre région, il y avait des objectifs communs à l'ensemble des partenaires, par exemple celui du développement régional de l'alphabétisation. Le projet met en évidence de façon nette les orientations régionales et les activités qui y sont rattachées ainsi que des objectifs et des activités sur le plan local qui doivent être forcément en rapport direct avec les orientations régionales.

La communauté d'objectifs n'est pas aussi évidente dans d'autres régions. Ainsi, dans une région, les projets locaux réalisés par les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaire semblent plus ou moins en rapport avec le projet régional de ce regroupement. Dans ce cas-ci, il n'est pas clair que les objectifs soient communs à l'ensemble des partenaires. Les activités locales ne correspondent pas aux visées régionales, chaque organisme y allant de son propre chef. L'argent est principalement distribué localement, un faible pourcentage étant réservé au projet régional de concertation. Il en est de même dans une autre région. On y observe la tenue de nombreuses activités locales qui touchent à différentes catégories. Le projet régional se présente comme un amalgame de projets locaux sans fil conducteur.

Le fonctionnement et l'évolution des projets concertés

Dans les formulaires, peu d'information concerne l'évaluation de la concertation ou les tâches qui y sont liées. L'évaluation des résultats de l'ensemble de ces activités semble fort marginale. Il y a très peu souvent un bilan critique sur la nature de la concertation et les difficultés qui s'y rattachent du moins les promoteurs n'y font-ils pas référence dans leur rapport d'activité. Nos questions ont donc porté sur ces aspects lors de la collecte des données complémentaires.

Par rapport au fonctionnement de la concertation, en entrevue téléphonique, les répondantes et les répondants ont majoritairement indiqué qu'il n'y avait pas eu de modification dans la façon de fonctionner dans le cas de la concertation IFPCA au cours des quatre dernières années. Parmi ceux et celles qui ont précisé des modifications, on souligne la participation des directeurs et des directrices de l'éducation des adultes et une augmentation du nombre de partenaires.

Nous avons également examiné l'évolution de la concertation des groupes d'alphabétisation populaire et des commissions scolaires ainsi que des groupes d'alphabétisation populaire entre eux pour voir si une évolution apparaissait dans le nombre de groupes touchés à ce sujet. Le tableau 22 montre les résultats de cette compilation.

Le nombre de groupes travaillant de concert avec les commissions scolaires a légèrement diminué de 1993-1994 à 1996-1997, passant de 25 à 19 groupes. Par ailleurs, on observe une faible augmentation du nombre de groupes concertés, soit de 19 à 24 groupes. Ce ne sont toutefois pas de grandes variations. Quand on établit le pourcentage total de groupes concertés sur le nombre total de groupes qui ont présenté des projets, on constate qu'à l'exception de la dernière année la situation a été plutôt stable. De 1993-1994 à 1995-1996, plus de la moitié des groupes (entre 52 et 56 p. 100) ont choisi de se concerter pour formuler leurs demandes de projets. En 1996-1997, la situation change : 39 p. 100 des groupes seulement (43/110) présentent des projets concertés avec des commissions scolaires ou entre eux. Peut-on expliquer la situation par l'arrivée de nouveaux groupes peu familiarisés avec le programme qui,

pour une première année, ont choisi de se concerter? On verra au cours des prochaines années comment la situation évoluera.

Tableau 22

Répartition du nombre de groupes travaillant de concert avec les commissions scolaires et des groupes concertés, selon la région administrative et l'année de présentation du projet, 1993-1997

| Régions administratives | 1993- 1994 | | 1994-1995 | | 1995-1996 | | 1996-1997 | |
|---|---|-------------------|---|-------------------|---|-------------------|---|-------------------|
| | Groupes d'alphabétisation populaire travaillant de concert avec des commissions scolaires | Groupes concertés | Groupes d'alphabétisation populaire travaillant de concert avec des commissions scolaires | Groupes concertés | Groupes d'alphabétisation populaire travaillant de concert avec des commissions scolaires | Groupes concertés | Groupes d'alphabétisation populaire travaillant de concert avec des commissions scolaires | Groupes concertés |
| Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine | 3 | - | 3 | - | 3 | - | 4 | - |
| Saguenay – Lac-Saint-Jean | 13 | - | 11 | - | 14 | - | 7 | 3 |
| Québec – Chaudière-Appalaches | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Mauricie – Bois-Francs | 2 | - | 2 | - | 2 | - | 2 | - |
| Estrie | 2 | - | 2 | - | - | - | - | - |
| Laval – Laurentides – Lanaudière | 1 | - | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 5 |
| Montréal | - | 5 | - | 5 | - | 3 | - | 2 |
| Montréal | - | 3 | - | - | - | - | - | 3 |
| Outaouais | 2 | - | 2 | - | 2 | - | 3 | - |
| Abitibi-Témiscamingue | - | 2 | - | 2 | - | - | - | - |
| Côte-Nord | 2 | - | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | - |
| Nord-du-Québec | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Commissions scolaires crie et Kativik | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Commissions scolaires Anglophones du Québec | - | 9 | - | 9 | - | 9 | - | 11 |
| Total partiel des groupes concertés | 25 | 19 | 22 | 21 | 23 | 18 | 19 | 24 |
| | 44 | | 43 | | 41 | | 43 | |
| Total | 79 | | 76 | | 78 | | 110 | |

Par ailleurs, nous avons interrogé les responsables des projets concertés sur la fréquence des rencontres. Ainsi, plus de la moitié (10/18) précisent que ces contacts se font sur une base mensuelle, quatre ont indiqué que des contacts sont établis tous les deux mois et le même nombre, tous les trois mois. La communication à distance est le moyen le plus utilisé par les partenaires (17/18). Un nombre important de promoteurs (11/18) ont retenu la formule du comité de travail et presque autant organisent des rencontres des responsables des organismes visés. Enfin, la table régionale d'alphabétisation sert de lieu d'échange d'idées entre les partenaires de

la concertation IFPCA. Pour ce qui est du temps précis de rencontre qui y est alloué, il varie beaucoup d'un organisme à l'autre. Notons que 75 p. 100 des répondants et des répondantes ont dit consacrer dix jours ou moins par année aux rencontres de concertation. Outre le coordonnateur ou la coordonnatrice du projet, les personnes présentes aux rencontres de concertation exercent des fonctions sur le plan pédagogique (conseillers ou conseillères pédagogiques, formateurs ou formatrices) mais également des fonctions de gestion. En effet, onze personnes ont précisé que le coordonnateur ou la coordonnatrice du groupe populaire ou le directeur ou la directrice de l'éducation aux adultes de la commission scolaire fiduciaire participe toujours aux rencontres de concertation IFPCA, tandis que cinq autres ont affirmé que ces personnes y participaient quelquefois. Deux autres personnes ont soutenu que le coordonnateur ou la coordonnatrice du projet ne participait pas aux rencontres de concertation.

Les perceptions de la concertation

Invités à formuler des commentaires sur la concertation, environ la moitié (8/18) des répondantes et des répondants ont prononcé des commentaires positifs à ce sujet : organisation plus forte, plus de continuité dans les projets, budgets plus substantiels, lieu de rencontre pour les personnes-ressources en matière d'alphabétisation. Quelques personnes ont fait état des difficultés de la concertation liées au grand nombre de partenaires. D'autres ont émis des suggestions au regard de la concertation : deux de celles-ci vont dans le sens d'un plus grand soutien à la concertation. Une personne propose que le MEQ mette à la disposition des organismes un cadre de référence pour la concertation afin de pallier certaines difficultés. Une autre personne souhaiterait une rencontre entre les différents groupes de concertation avant l'élaboration des projets de façon à éviter tout dédoublement.

Les personnes qui ont eu à répondre aux questions sur la concertation sont les mêmes qui assurent la coordination des activités de concertation. La situation aurait-elle été identique si l'on avait interrogé les différents partenaires de la concertation? Par ailleurs, considérant que la concertation n'était pas remise en cause au MEQ et que la première évaluation avait déjà signifié de façon claire la volonté des partenaires de poursuivre la concertation¹, nous n'avons pas exploré davantage cet aspect dans le présent bilan.

Les répondantes et les répondants des groupes d'alphabétisation populaire non concertés ont également été invités à donner leurs commentaires sur la concertation. Leurs propos à ce sujet sont plus souvent négatifs que positifs. Par exemple, on dira que les groupes ne sont pas traités en partenaires égaux par les commissions scolaires. D'autres ne voient tout simplement pas l'utilité de la concertation et préfèrent fonctionner de façon autonome. D'autres encore n'y sont pas favorables jugeant la situation géographique de leur groupe incompatible avec l'idée de concertation (milieu éloigné). Enfin, certaines personnes déplorent les mécanismes de financement liés à la concertation. Par ailleurs quelques répondants et répondantes ont manifesté un intérêt certain à se concerter. Il semble donc se dégager des commentaires que si les modalités de mise en œuvre du programme demeurent les mêmes, on s'en tiendra au statu quo par rapport à la concertation.

5.3 Les productions analysées

L'analyse des productions issues d'activités de coordination et de partage de l'information a porté sur un total de 31 documents. Comme peu de projets comportaient des objectifs en

1. Claude BEAUCHESNE. 1993, p. 61.

rapport avec cette catégorie, il est normal de n'y trouver qu'un petit nombre de productions. Un peu plus de la moitié de celles-ci (16/31) ont été conçues par des promoteurs financés par la réserve centrale, alors les organismes ont mis au point les quinze productions restantes.

5.3.1 Les productions des organismes

Toujours dans le même ordre d'idées, les projets régionaux regroupent la majorité des productions en rapport avec la coordination et le partage de l'information. En effet, onze productions ont été analysées. Le matériel est varié et de bonne qualité tant en ce qui concerne la structure que pour ce qui est du contenu. Il comprend des bulletins d'information, des documents portant sur les productions IFPCA, des documents d'information générale sur une région ou sur la planification stratégique et des stratégies de communication ainsi qu'un document de réflexion sur le changement.

Pour les projets concertés, nous avons analysé seulement trois productions qui proviennent toutes du même organisme. Il s'agit d'outils conçus pour les membres de la concertation : document de référence, soutien à l'évaluation et guide de travail avec les médias.

Enfin, la dernière production examinée, issue d'un groupe d'alphabétisation populaire, consiste en un rapport de synthèse à la suite d'une journée de réflexion sur l'alphabétisation en milieu rural. C'est un document de travail composé de notes télégraphiques sur différents thèmes abordés durant cette journée. Cette production demeure uniquement un outil pour l'organisme responsable de cette activité de réflexion.

5.3.2 Les productions de la réserve centrale

Parmi les seize productions répertoriées dans la réserve centrale se trouvent essentiellement des documents d'information sur les IFPCA, des documents relatifs à un projet de prévention de l'analphabétisme, un document sur la formation de base en milieu de travail et un document axé sur la création d'un ou de plusieurs modèles de plans de développement stratégique et de plans de communication pour donner aux organismes d'alphabétisation¹ les outils nécessaires en vue de remplir leur mandat.

Pour faciliter le partage de l'information, la DFGA a fait produire les documents *L'état du monde... des IFPCA*² à trois reprises, soit en 1994, en 1995 et en 1996. On y présente les objectifs visés par les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaire dans leurs projets IFPCA pour l'année en cours. Le principal objectif de la DFGA est d'informer

1. Dans ce dernier cas, il s'agit d'un document de travail, la production finale n'étant pas disponible au moment de l'analyse.

2. Andrée RACINE.

L'état du monde... des IFPCA dans les commissions scolaires et les organismes populaires d'alphabétisation concertés avec ces dernières, 1993-1994, Un document «à la carte», Québec, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, 1994, 69 p.

L'état du monde... des IFPCA, 1994-1995, Québec, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, 1995, 106 p.

L'état du monde... des IFPCA, 1995-1996, Québec, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, 1996, 113 p.

l'ensemble des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire des différentes régions du Québec sur les projets acceptés annuellement dans le contexte des IFPCA. La dernière édition est la plus riche et la plus complète, car la DFGA y a ajouté les activités du volet «Autres organismes» financées par le Secrétariat national à l'alphabétisation. Toutefois, on a cessé cette production considérant qu'il y avait un décalage entre les projets qui y étaient annoncés et les activités menées à terme dans ceux-ci. Quoi qu'il en soit, ce document a connu une grande diffusion. Il est d'ailleurs, parmi les productions de la réserve centrale, la production la plus connue dans les organismes.

La DFGA compte également parmi ses productions le document intitulé *L'autoroute de la formation de base et milieu de travail*¹. Partant des réalisations et des expériences menées au cours des dernières années, cette production se présente comme un outil de référence pour l'organisation de la formation de base en milieu de travail. Pour chacune des séquences qu'implique l'organisation de la formation, un plan est proposé (objectifs, activités et matériel de référence). Cette production a été réalisée par la DFGA en collaboration avec différentes commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire.

Enfin, une dizaine de productions liées au projet de prévention de l'analphabétisme intitulé *De A à Z²* ont été analysées. Centré sur le partenariat, le projet en question consiste à concevoir et à expérimenter un modèle d'action systémique auprès des familles en vue de réduire la récurrence de la sous-scolarisation dans un quartier défavorisé. Le projet est toujours en cours d'expérimentation, mais nous avons tout de même pu consulter des documents de travail. Par ailleurs, il existe d'autres productions qui sont d'une grande qualité, tant du point de vue de leur présentation matérielle que du contenu de l'information.

-
1. Andrée RACINE. *L'autoroute de la formation de base et milieu de travail, Liste de matériel de référence par séquences*, [s.l.], 1996, 68 p. et 17 p.
 2. Ce projet, qui a vu le jour en 1994-1995, partait du fait que dans certains quartiers de Longueuil, le cycle de la pauvreté, tout comme celui de l'analphabétisme, tendait à se reproduire de génération en génération. Le projet mise sur l'élaboration en partenariat avec les organismes du milieu, d'une méthode de travail en matière d'alphabétisation familiale adaptée aux besoins du milieu.
-

Concernant les projets analysés dans la catégorie «coordination et partage de l'information», nous pouvons dégager les constats suivants :

- C'est à l'intérieur de la catégorie «coordination et partage de l'information» que nous avons examiné la concertation régionale. Dans les faits, très peu de projets mènent des activités ayant pour objet le partage de l'information. Dans les projets en rapport avec cette catégorie se trouvent surtout des projets régionaux (62 p. 100) mais également des projets de groupes concertés (14 p. 100) et des projets de la réserve centrale (16 p. 100);
 - Dans les projets régionaux, la concertation s'articule autour de deux objectifs principaux. Ces derniers cherchent à favoriser la communication entre les partenaires de la concertation et à assurer le suivi des projets. Il faut cependant noter que seulement la moitié des projets concertés ont retenu le second objectif;
 - De l'analyse se dégagent trois modèles de concertation. Le premier implique la concertation autour d'un projet régional commun. Trois régions ont adopté ce modèle. Le deuxième s'articule également autour d'un projet régional commun, mais auquel on ajoute des volets locaux. Ce modèle est le plus répandu puisque cinq régions l'utilisent. Enfin, le troisième modèle est présent dans quatre régions : le projet régional correspond davantage alors à un collage de projets locaux;
 - Le fonctionnement de la concertation régionale a peu changé au cours des quatre années sur lesquelles porte le bilan. Par ailleurs, on observe une légère diminution du nombre de groupes d'alphabétisation populaire travaillant de concert avec les commissions scolaires et une faible augmentation du nombre de groupes concertés. En 1996-1997, 39 p. 100 des groupes d'alphabétisation populaire ont choisi de se concerter, alors que de 1993 à 1995 plus de la moitié des groupes avaient choisi cette façon de faire;
 - La concertation ne semble pas remise en question pour le moment, du moins par les répondants et les répondantes dans le cas des projets régionaux. Par ailleurs, ceux et celles des groupes d'alphabétisation populaire ont une vision plutôt négative de la concertation;
 - Comme il y a peu de projets ayant élaboré une problématique en rapport avec la coordination et le partage de l'information, il existe un petit nombre de productions associées à cette catégorie, soit 31.
-

6 LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «SENSIBILISATION»

De 1993 à 1997, des activités de sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme ont été menés à terme dans trois projets sur cinq. C'est dans cette catégorie d'activité que se trouvent le plus grand nombre de projets : au total, 217 projets ayant une dimension de sensibilisation ont été répertoriés et analysés.

Catalogués par année, les projets comportant des activités de sensibilisation sont relativement stables quant à leur nombre au cours des trois premières années à l'étude (de 44 à 51 projets par année). La dernière année, soit 1996-1997, a connu le nombre de projets le plus élevé, soit 73. On peut attribuer cette croissance à l'arrivée d'un nombre important de groupes d'alphabétisation populaire dans le programme IFPCA. En effet, quand on examine la répartition des projets selon les catégories de promoteurs, on constate que l'augmentation observée pour la dernière année de la période à l'étude est essentiellement attribuable à ces derniers.

Les projets ayant consacré une partie ou la totalité de leurs ressources à la sensibilisation se sont déroulés presque en totalité dans les organismes, puisque seulement douze projets de la réserve centrale sont rattachés à cette catégorie. Rappelons que les projets régionaux comportent presque toujours une dimension de sensibilisation, alors que les projets des groupes concertés ou populaires comprennent des activités en rapport avec cette catégorie dans la moitié des cas (98/190).

6.1 La définition de la catégorie

Au cours des années, la définition donnée aux activités de sensibilisation dans les modalités de mise en œuvre du programme IFPCA a été modifiée. Rappelons qu'en 1993-1994 et en 1994-1995 les activités de sensibilisation incluaient l'accès aux services. La situation changée en 1995-1996, au moment où l'on a créé deux catégories distinctes. Toutefois, pour uniformiser l'analyse, nous avons distingué, dans les projets des deux premières années, les activités de sensibilisation de celles qui étaient davantage liées à l'accès aux services.

Ainsi, pendant les deux premières années du bilan, il était question d'activités de sensibilisation du public. Le MEQ entendait par là en 1993-1994 «des activités devant amener les gens à mieux comprendre l'analphabétisme et les encourager à participer à la recherche de nouvelles solutions»¹. Les projets devaient aussi inciter de nouveaux partenaires à contribuer à hausser le niveau d'alphabétisation de la population. L'année suivante, le MEQ précise les populations cibles dans les projets. En effet, les activités de sensibilisation sont définies comme des activités «visant à faire connaître au public en général, aux organismes publics, parapublics ou communautaires du milieu la problématique de l'analphabétisme ainsi que les moyens d'action qui sont mis en œuvre pour y remédier»². Pour les deux dernières années du programme, le MEQ a renommé la catégorie : «sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme». Le milieu du travail s'est ajouté comme public cible aux autres populations précédemment retenues et les promoteurs, quant à eux, devaient «mettre l'accent sur les différents enjeux liés à l'analphabétisme ainsi que sur les moyens pour en contrer les effets»³. On constate que les modifications apportées aux définitions ont servi à préciser les populations cibles dans les activités de sensibilisation.

1. MEQ, 1993, p. 4

2. MEQ, 1994, p. 4

3. MEQ, 1995, p. 3 et MEQ, 1996, p. 3

6.2 Les constats généraux

Dans cette partie, il sera question des thèmes élaborés dans les projets ainsi que des populations cibles. Ces données sont surtout tirées des formulaires de présentation des projets, tout en étant vérifiées avec les rapports d'activité. Par la suite, nous exposerons les types d'activités accomplies en rapport avec les populations cibles. Les activités de partenariat ou à tout le moins de collaboration des différents organismes qui ont participé aux projets sont également traitées.

Il est rare que les organismes présentent un projet comprenant uniquement de la sensibilisation. Seulement 17 p. 100 des projets (36/217) analysés ont réalisé des projets ne comportant que des activités de ce type. La majorité des projets (69 p. 100) ici examinés sont donc associés à la catégorie «accès aux services» (146/217).

Dans la moitié des cas, les promoteurs de projets de sensibilisation font état de liens entre leur projet et d'autres projets, recherches ou expérimentations ou encore avec des projets antérieurs réalisés en vertu du programme IFPCA. En effet, parmi les 217 projets comportant une composante sensibilisation, il a été possible d'établir ou de faire ressortir des liens dans 108 cas. Parmi ces projets, nous en avons relevé 37 qui comprennent une référence explicite au(x) projet(s) des années précédentes, 8 qui s'inspirent d'une recherche ou d'une expérience menée ailleurs, 42 qui s'inscrivent dans la continuité des années précédentes sans trop de précisions et, enfin, 21 qui viennent se greffer à d'autres programmes ou actions du milieu. Par exemple, on mentionne que les activités de sensibilisation sont effectuées conformément à un plan de communication établi à l'échelle régionale ou encore que les activités du projet sont en rapport avec les activités d'un organisme à vocation socio-économique du milieu.

Peu de promoteurs se sont inspirés d'une recherche ou d'une expérience menée ailleurs (8/217). D'autre part, un cinquième des projets poursuivent en quelque sorte un projet des années précédentes sans ajouter d'activités nouvelles (42/217).

6.2.1 Les thèmes élaborés

À partir des objectifs décrits par les promoteurs et des éléments d'analyse de la situation contenus dans les formulaires de présentation, nous avons pu dégager six thèmes qui permettent de caractériser l'ensemble des projets pour les quatre années étudiées. Ces thèmes sont présentés au tableau 23.

Tableau 23

Répartition des projets de sensibilisation selon les principaux thèmes élaborés (ensemble des projets), 1993-1997

| Thèmes | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------|
| | | | | | N | %* |
| L'information sur l'analphabétisme | 38 | 41 | 44 | 52 | 175 | 0,81 |
| La promotion des services d'alphabétisation | 18 | 26 | 39 | 54 | 137 | 0,63 |
| Le partenariat en matière d'alphabétisation | 19 | 14 | 12 | 23 | 68 | 0,31 |
| La formation de base en entreprise | 20 | 12 | 7 | 16 | 55 | 0,25 |
| La prévention de l'analphabétisme | 19 | 13 | 15 | 10 | 57 | 0,26 |
| Les pratiques en matière d'alphabétisation | 14 | 14 | 4 | 16 | 48 | 0,22 |
| Total | 49 | 44 | 51 | 73 | 217 | |

* Le total dépasse 100 p. 100 car, dans la majorité des projets, on a élaboré plus d'un thème.

Comme on peut le constater, il n'est pas rare que les promoteurs des projets de sensibilisation travaillent sur plus d'un thème à la fois. Dans les faits, seulement 40 p. 100 (90/217) des projets s'articulent autour d'un seul thème.

Le thème le plus abordé est celui de l'information sur la problématique de l'analphabétisme. Au cours des années, son importance s'est maintenue puisque plus de 80 p. 100 des projets (175/217) ont des objectifs en rapport avec celui-ci. Au deuxième rang viennent les objectifs liés à la promotion des services, que ce soit les services pour l'ensemble de la population ou pour des populations en particulier. L'importance de ce thème s'est accrue au fil des années. En 1993-1994, le tiers des projets (18/49) de sensibilisation avaient pour objet la promotion des services. Quatre ans plus tard, soit en 1996-1997, trois projets sur quatre (54/73) incluaient ce thème dans leurs activités de sensibilisation.

Le troisième thème est en rapport avec le partenariat ou à tout le moins l'établissement de réseaux de collaboration avec différents milieux : milieux scolaires, communautaires, médias, etc. Les liens avec les organismes publics et parapublics sont également regroupés sous ce thème. Les efforts des promoteurs ont porté sur l'organisation des réseaux de dépistage de même que d'aide et de conseil auprès des personnes analphabètes tout en consolidant les activités d'information ainsi que les services d'alphabétisation en collaboration avec les organismes de ces réseaux. Toutes proportions gardées, les efforts de sensibilisation auprès des partenaires, après avoir connu une baisse en 1995-1996, sont en augmentation depuis les deux dernières années. En 1996-1997, 31 p. 100 des organismes (23/73) avaient des objectifs liés à ce thème.

Parmi les thèmes retenus par les promoteurs, la prévention de l'analphabétisme vient au quatrième rang (57/217). Dans les activités de prévention, on distingue des objectifs centrés sur la prévention du décrochage scolaire. Par exemple, on rencontre les élèves de la fin du primaire pour discuter des causes de l'analphabétisme et les amener à prendre conscience des conséquences du décrochage scolaire. Sur le thème de la prévention, on trouve également des projets dont les objectifs sont orientés vers la mise sur pied d'actions auprès des parents, des enfants ainsi que des enseignantes et des enseignants qui sont appelés à faire ce type de travail. Ainsi, quelques projets ont pour objet de sensibiliser des parents au regard de leurs responsabilités dans les apprentissages de leurs enfants d'âge scolaire et de travailler à l'amélioration de leurs compétences parentales. Dans un autre projet, les promoteurs cherchent à soutenir et à stimuler les enfants par une offre de service ponctuelle (ex. : aide aux devoirs, activités de lecture, d'écriture et de calcul). Des objectifs de conscientisation du personnel enseignant ou d'autres personnes-ressources en matière d'alphabétisation sur l'importance des liens entre l'école et la famille sont également retenus par des promoteurs en rapport avec ce thème.

Il y a donc deux voies qui se dessinent par rapport à la prévention de l'analphabétisme, comme on peut l'observer dans les différents projets analysés : celle de la prévention du décrochage scolaire et celle de l'alphabétisation familiale. La seconde voie (actions auprès des enfants et de leurs parents) a été privilégiée. Parmi les 57 projets en rapport avec la prévention de l'analphabétisme, les trois quarts (43/57) ont des objectifs liés à l'alphabétisation familiale. Par ailleurs, on peut observer une décroissance des activités de sensibilisation autour de la prévention de l'analphabétisme. Si, en 1993-1994, 39 p. 100 des projets de sensibilisation s'intéressaient à la prévention de l'analphabétisme, cette proportion n'était plus que de 14 p. 100 en 1996-1997.

La formation de base des travailleurs et des travailleuses vient au cinquième rang dans les thèmes élaborés par les promoteurs dans leurs activités de sensibilisation. Ce thème gravite autour d'objectifs de sensibilisation et d'accès aux services d'alphabétisation dans le cas du personnel des entreprises : les employeurs et les employeuses, les travailleurs et les travailleuses de même que les professionnels et les professionnelles des milieux socio-économiques et des réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre, ainsi que des syndicats. Toutes proportions gardées, les projets ayant des objectifs en rapport avec la formation de base en milieu de travail ont décliné avec les années.

Le sixième rang est occupé par des objectifs rattachés aux pratiques d'alphabétisation (48 projets). Les adultes inscrits à des activités d'alphabétisation sont engagés dans des activités de sensibilisation auprès du public. Par exemple, ces personnes sont invitées à participer à la rédaction d'un journal ou à raconter leur expérience au cours d'une émission de télévision communautaire. On leur propose de participer à de nouvelles stratégies de sensibilisation de la population. Souvent, en plus d'objectifs en rapport avec la sensibilisation, les projets qui ont un thème concernant les pratiques d'alphabétisation ont des objectifs d'intégration psychosociale des apprenants et des apprenantes et la consolidation de leurs acquis.

6.2.2 Les populations visées

On l'a vu dans la définition de la catégorie, les projets de sensibilisation peuvent être destinés à différentes populations. L'examen des 217 projets a permis d'en distinguer dix catégories. Le tableau 24 présente, par ordre d'importance, la répartition des populations cibles.

Tableau 24

**Répartition des projets de sensibilisation selon les populations cibles
et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997**

| Populations cibles | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------|
| | | | | | N | %* |
| La population en général | 28 | 31 | 41 | 50 | 150 | 0,69 |
| Les organismes | 16 | 14 | 16 | 31 | 77 | 0,35 |
| Le milieu du travail | 23 | 10 | 8 | 15 | 56 | 0,26 |
| Les jeunes de l'enseignement ordinaire et leurs parents | 11 | 7 | 9 | 11 | 38 | 0,18 |
| La population analphabète | 7 | 8 | 7 | 17 | 39 | 0,18 |
| Les personnes en formation | 9 | 7 | 3 | 13 | 32 | 0,15 |
| Le personnel de la formation des adultes | 6 | 3 | 4 | 6 | 19 | 0,09 |
| Le personnel de l'enseignement ordinaire | 6 | 1 | 5 | 3 | 15 | 0,07 |
| Les populations particulières | 3 | 4 | 2 | 2 | 11 | 0,05 |
| Les médias | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0,02 |
| Total | 49 | 44 | 51 | 73 | 217 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car la majorité des projets s'adressent à plus d'une catégorie de populations à la fois.

Au cours des quatre années à l'étude, les projets se sont adressés en priorité à la population en général (69 p. 100). Par «population en général», on entend la population du territoire de l'organisme promoteur (la région, le quartier ou la municipalité). Cela correspond bien à ce que

l'on a pu observer quant aux thèmes élaborés, à savoir l'accent mis sur les projets ayant des objectifs d'information générale et de promotion des services. Les personnes éprouvant des difficultés à lire, à écrire et à calculer, et qui sont considérées comme population cible potentielle par les organismes, ont été visées dans 18 p. 100 des projets (39/217).

Les organismes du milieu constituent la deuxième population cible des projets, puisque 35 p. 100 de ceux-ci s'adressent aux groupes communautaires locaux ainsi qu'aux organismes publics et parapublics. Au troisième rang des populations cibles arrive le milieu du travail (26 p. 100). Les projets sont destinés à des différentes composantes. Les entreprises, les employeurs et les employeuses, les travailleurs et les travailleuses de même que les professionnels et les professionnelles des milieux socio-économiques (ex. : agents et agentes de développement socio-économique, conseillers et conseillères de formation professionnelle, responsables des ressources humaines) des réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre et, enfin, les syndicats sont les populations mentionnées dans les projets ayant pour objet le milieu du travail. En rapport avec ce que nous avons pu observer dans le cas des thèmes élaborés, nous constatons que les projets qui sont axés sur le milieu du travail sont actuellement en décroissance.

Les familles (les parents et leurs enfants) constituent une population visée dans un nombre important de projets, soit 18 p. 100 (38/217). Cette situation va de pair avec le thème de la prévention de l'analphabétisme.

Outre les travailleurs et les travailleuses ainsi que les familles, peu de populations particulières sont retenues par les promoteurs des projets de sensibilisation. Par «population particulière», on entend celles qui présentent un profil déterminé en raison de leurs caractéristiques socioculturelles ou socio-économiques et pour lesquelles on met au point des actions précises (jeunes ayant quitté l'école secondaire, communauté noire, communauté haïtienne, prestataires de la sécurité du revenu, etc.). En effet, seulement douze projets de sensibilisation ont indiqué s'adresser à de telles populations et, de ce nombre, cinq s'intéressent aux jeunes adultes qui ont quitté l'enseignement ordinaire et qui ont des besoins de formation de base.

Environ un cinquième des projets sont destinés uniquement à la population en général (48/217), alors qu'un peu moins du tiers (68/217) ont choisi des populations précises sans faire allusion à la population en général. Les autres projets s'adressent à la fois à la population en général tout en mettant l'accent sur un segment particulier de celle-ci.

6.2.3 *Les activités accomplies*

Les activités accomplies dans le contexte de la catégorie «sensibilisation» ont été nombreuses et variées. Elles ont été regroupées dans quatorze catégories qui englobent la diversité des activités effectuées par les différents promoteurs.

Le tableau 25 présente la répartition des projets selon les types d'activités menées à terme. Ainsi, les activités de représentation (rencontres de sensibilisation avec les partenaires ou encore participation à des événements communautaires ou culturels ou à des activités organisées par des groupes engagés dans le domaine socio-économique) ont été les plus populaires, et ce, de façon constante, au cours des quatre années à l'étude. En effet, 60 p. 100 des projets ont tenu ce type d'activités. Ces activités sont fortement liées aux thèmes concernant l'information sur les services et la promotion de ceux-ci.

La production et la diffusion de matériel promotionnel pour le grand public (affiche, napperon, carte professionnelle, agenda, calendrier, etc.) ont été des activités choisies par un nombre semblable de promoteurs, puisque 59 p. 100 des projets ont effectivement mené ce type d'activités. Encore une fois, cela confirme les faits observés quant aux populations cibles des promoteurs, à savoir que la majorité d'entre eux s'adressent, du moins dans une partie de leur projet, à la population en général.

Au troisième rang figurent les campagnes médiatiques. Ces activités ont utilisé les journaux et également la télévision. La production ou la diffusion de matériel promotionnel destiné à un public cible vient au quatrième rang. Ce type d'activités comprend, par exemple, la diffusion de matériel conçu précisément pour les parents ou pour les entreprises (trousse de lecture pour la maison, production d'une vidéo à l'intention des travailleurs et des travailleuses, etc.).

Les ateliers et les activités où l'on agit directement auprès d'une population déterminée (aide aux devoirs pour les élèves du primaire, visites dans les bibliothèques avec des élèves du secondaire), l'organisation de conférences et la participation à des groupes de discussion sur l'alphabétisation, la mise sur pied d'autres moyens de communication (porte-à-porte, journée porte ouverte, etc.) pour joindre la population cible ainsi que l'établissement d'un plan de communication ou de développement stratégique sont des activités qui ont eu lieu dans environ le quart des projets. La production de documents de soutien relatifs à la sensibilisation ainsi que des activités de promotion de la lecture et de l'écriture ont été accomplies dans 17 p. 100 des projets.

Tableau 25

Répartition des différents types d'activités de sensibilisation selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets) 1993-1997

| Types d'activités | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------|
| | | | | | N | %* |
| Activités de représentation | 32 | 26 | 28 | 44 | 130 | 0,60 |
| Matériel promotionnel pour diffusion grand public | 23 | 25 | 35 | 44 | 127 | 0,59 |
| Campagnes médiatiques | 22 | 21 | 22 | 24 | 89 | 0,41 |
| Matériel promotionnel pour diffusion à un public cible | 25 | 13 | 13 | 31 | 82 | 0,38 |
| Ateliers et activités où l'on agit directement auprès d'une population déterminée | 15 | 15 | 13 | 18 | 61 | 0,28 |
| Conférences et participation à des groupes de discussion sur l'alphabétisation | 12 | 8 | 17 | 20 | 57 | 0,26 |
| Autres moyens de communication (porte-à-porte, journée porte ouverte, etc.) | 8 | 13 | 11 | 25 | 57 | 0,26 |
| Plan de communication ou de développement stratégique | 12 | 11 | 7 | 22 | 52 | 0,24 |
| Production de documents de soutien relatifs à la sensibilisation | 7 | 6 | 8 | 15 | 36 | 0,17 |
| Activités de promotion de la lecture et de l'écriture | 7 | 7 | 10 | 12 | 36 | 0,17 |
| Recrutement, formation et soutien de bénévoles et de personnes-ressources | 2 | 8 | 5 | 10 | 25 | 0,12 |
| Matériel pour personnes-ressources en matière d'alphabétisation | 7 | 2 | 5 | 6 | 20 | 0,09 |
| Autres activités de sensibilisation (pièce de théâtre, conception et diffusion d'une série télévisée, etc.) | 9 | 6 | 0 | 3 | 18 | 0,08 |
| Bulletins, journaux et revues d'information | 5 | 2 | 4 | 5 | 16 | 0,07 |
| Total | 49 | 44 | 51 | 73 | 217 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car les organismes tiennent généralement plusieurs activités.

Le survol des activités de sensibilisation pour l'ensemble des quatre années étudiées montre que la tendance la plus forte consiste en l'organisation de trois ou quatre activités par projet (85/217), cette option étant privilégiée par 40 p. 100 des promoteurs. Par ailleurs, 16 p. 100 choisissent de mener deux activités (34/217). Le nombre de promoteurs qui n'accomplissent qu'une seule activité en rapport avec la sensibilisation est peu élevé, soit 11 p. 100. La tendance est donc à l'organisation de plus d'un type d'activités lorsqu'on agit en matière de sensibilisation.

Une lecture globale fait ressortir que tous les promoteurs ont privilégié les «activités de représentation auprès des partenaires». Au deuxième rang, dans les projets régionaux, on trouve les campagnes médiatiques, alors que les groupes d'alphabétisation populaire ont mis l'accent sur la production et la diffusion de matériel pour le réseau de distribution grand public.

Par rapport aux activités prévues et menées à terme, 124 des 217 projets ont vu certaines de leurs activités annulées ou retardées quant à l'échéancier original. Les activités annulées sont justifiées dans la très grande majorité des cas (soit dans 50 projets sur 61) : on fait le plus souvent référence au manque de temps et aux changements dans les priorités. Il ressort également que deux fois plus d'activités ont été annulées au cours de la quatrième année du programme que durant la première année.

6.2.4 Les formes de collaboration extérieures

Parmi l'ensemble des projets analysés, 89 sur 217 mentionnent des formes de collaboration extérieures à l'organisme ou à la concertation d'organismes, soit les deux cinquièmes des projets étudiés. C'est du moins ce que nous pouvons dégager de l'analyse des différents formulaires.

Parmi les promoteurs qui ont parlé de formes de collaboration extérieures, près de la moitié (43/89) l'ont fait dans le cas de la présentation du projet uniquement. Le tiers (28/89) ont réalisé des formes de collaboration qui n'étaient pas prévues ni annoncées, et un cinquième (19/89) ont indiqué dans leur rapport d'activités avoir donné suite aux formes de collaborations annoncées.

6.3 Les productions analysées

Parmi les 217 projets de sensibilisation, nous avons pu retracer 173 productions associées à 95 projets, soit 44 p. 100 de ceux-ci. Voyons maintenant au tableau 26 la répartition de ces productions selon les promoteurs des projets pour les quatre années étudiées.

Tableau 26

Répartition des productions issues des projets de sensibilisation selon les promoteurs et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Promoteurs | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Commissions scolaires | 8 | 8 | 9 | 10 | 35 | 0,20 |
| Commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire | 16 | 5 | - | 6 | 27 | 0,15 |
| Groupes concertés | - | - | 6 | 18 | 24 | 0,14 |
| Groupes populaires | 8 | 9 | 23 | 47 | 87 | 0,50 |
| Autres organismes | - | - | - | - | - | - |
| Total | 32 | 22 | 38 | 81 | 173 | 1,00 |

Le nombre de productions analysées se répartit de façon inégale au fil des années. Au cours de la première et de la troisième année du programme à l'étude, il y a eu à peu près le même nombre de productions (33 et 38); par contre, on note une légère décroissance durant la deuxième année (22), alors qu'il y a pratiquement quatre fois plus de productions pendant la quatrième année qu'au cours de la deuxième année du programme (80). Bref, un peu moins de la moitié des productions analysées ont été mises au point en 1996-1997, alors qu'en 1993-1994 et en 1995-1996 elles totalisent environ 20 p. 100 de l'ensemble et qu'en 1994-1995 elles en représentent moins que 15 p. 100. Le plus grand nombre de productions répertoriées pour la dernière année du bilan tient au fait que les projets de sensibilisation ont été plus importants en nombre absolu mais probablement aussi au fait que les productions de sensibilisation ont une durée de vie plus limitée. Nous pensons ici notamment aux dépliants, aux affiches, etc., des productions qui une fois épuisées sont plus difficilement récupérables.

6.3.1 Les types de productions

Les 173 productions répertoriées ont été regroupées en cinq catégories. Le tableau 27 présente la répartition des productions analysées selon l'année de présentation du projet auquel elles se rattachent.

Tableau 27

Répartition des productions issues des projets de sensibilisation selon le type de production et l'année de réalisation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Types de productions | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Matériel promotionnel divers | 14 | 10 | 17 | 42 | 83 | 0,48 |
| Documents d'information et de sensibilisation | 14 | 3 | 8 | 14 | 39 | 0,23 |
| Productions mettant à contribution les participants et les participantes aux activités d'alphabétisation | 5 | 3 | 8 | 14 | 30 | 0,17 |
| Documents rédigés au profit des personnes-ressources visées dans le domaine de l'alphabétisation | 0 | 4 | 5 | 8 | 17 | 0,10 |
| Matériel médiatique | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | 0,02 |
| Total | 33 | 22 | 38 | 80 | 173 | 1,00 |

Au premier rang, nous avons regroupé le matériel promotionnel divers produit par les organismes : dépliant, affiche, agenda, bande dessinée, carte professionnelle, papier à en-tête, etc. Près de la moitié des productions analysées se trouvent dans cette catégorie (48 p. 100). Au deuxième rang viennent des documents d'information et de sensibilisation conçus en fonction de populations cibles (jeunes de l'enseignement ordinaire et leurs parents, organismes d'éducation populaire, milieu du travail) : trousse d'alphabétisation familiale, vidéo ou pièce de théâtre sur l'analphabétisme, pochettes d'information sur la formation de base en entreprise, bulletins d'information, documents de travail, etc. Le quart des productions analysées (23 p. 100) appartient à cette catégorie.

Par la suite, il y a les productions mettant à contribution les participants et les participantes aux activités d'alphabétisation : bulletin de liaison, journal, émission radiophonique, vidéocassette; 17 p. 100 des productions répertoriées appartient à cette catégorie.

Les documents rédigés au profit des personnes-ressources visées dans le domaine de l'alphabétisation : document de travail, document d'information, guide pédagogique, outils d'évaluation, rapport de recherche, rapport de projet, plan de communication, documents pédagogiques destinés aux élèves, représentent 10 p. 100 des productions répertoriées. Enfin, le matériel médiatique (article de journal, communiqué, dossier de presse) constitue 2 p. 100 de ces productions. Compte tenu de l'importance des campagnes médiatiques comme moyen utilisé par les promoteurs des projets pour mener à bien leurs activités de sensibilisation, on peut penser que la plus grande partie de ce matériel n'était plus disponible pour l'analyse.

La mise au point des productions

Par ailleurs, il est intéressant de voir par qui ont été conçues les productions de la catégorie «sensibilisation». Signalons d'abord que treize productions ne comportent pas de mention quant à la réalisation, ce matériel servant surtout à la promotion (affiche, calendrier, dépliant, agenda). Le matériel a été produit majoritairement par des personnes-ressources internes : c'est le cas des trois quarts des productions (130/173). On fait référence ici aux membres des groupes de travail, aux coordonnateurs et aux coordonnatrices de projet ainsi qu'au personnel travaillant en matière d'alphabétisation sur le plan de la formation, de l'animation ou de l'information. Dans 24 autres cas (14 p. 100), des personnes-ressources externes sont venues s'ajouter. Mentionnons la production de vidéocassettes faisant appel d'une part, à une ou des personnes membres d'organismes ainsi qu'à des élèves et d'autre part, à une maison de production ou à d'autres personnes-ressources pour la réalisation, la musique et les entrevues; ou encore, celle d'un journal où le personnel du projet a fait appel à la participation des apprenants et des apprenantes de même qu'à des collaborateurs et à des collaboratrices externes pour la mise en pages, l'impression et les commanditaires. Enfin, dans six cas seulement, c'est uniquement une personne-ressource externe qui s'est occupée de concevoir la production.

Les destinataires des productions

Par la suite, nous avons examiné les populations à qui étaient destinées ces productions. L'analyse des données permet d'établir que 38 p. 100 des productions s'adressent à la population en général, 24 p. 100, au personnel de la formation des adultes et aux organismes, 16 p. 100, aux personnes analphabètes et au milieu du travail, 12 p. 100, aux apprenants et aux apprenantes de même qu'aux jeunes de l'enseignement ordinaire et à leurs parents et, enfin, 8 p. 100, aux jeunes adultes et au personnel de l'enseignement ordinaire.

6.3.2 La qualité et la pertinence des productions

Pour juger de la qualité et de la pertinence des productions, nous avons tenu compte non seulement de la présentation mais aussi de la pertinence des documents, en établissant des liens entre les objectifs de départ des promoteurs et la population visée dans la production. Pour apprécier la qualité des documents sur papier, nous avons surtout tenu compte de la qualité de la mise en pages (document paginé dont on peut distinguer les chapitres ou sections, titres bien en vue, usage de papiers et de caractères couleur pour donner du relief, encadrés, dessins, photos, bandes dessinées, présence du logo et des coordonnées de l'organisme, etc.). Pour les vidéos et les émissions radiophoniques, la qualité de l'image et celle du son ont été des éléments déterminants, alors que, pour le matériel promotionnel divers, le format de la production, la clarté du message ainsi que la présence des coordonnées des promoteurs ont joué un rôle sur le plan de l'évaluation.

Sur le plan de la structure, nous avons regardé par exemple si les divisions thématiques d'un dépliant permettaient de transmettre efficacement l'information destinée aux populations cibles. Par exemple, dans le cas d'un dossier de presse grand public, nous avons vérifié si les éléments qui le composaient concordaient avec l'objectif de publication. En ce qui a trait à la pertinence, nous avons apprécié la qualité de la documentation, la clarté, la simplicité et la sobriété des renseignements tout autant que l'approche et même l'originalité de certaines productions.

Le matériel promotionnel divers

Au total, 83 productions du type «matériel promotionnel divers» (dépliants et brochures, affiches, napperons, agendas, calendriers et autres) ont été analysées. Ce matériel servait surtout à sensibiliser la population en général et les personnes analphabètes mais aussi à donner plus de visibilité aux services d'alphabétisation offerts par les commissions scolaires et les organismes. Nous avons examiné 76 de ces 83 productions puisque nous ne disposons pas de données suffisantes dans six cas. Nous évaluons que 75 d'entre elles sont pertinentes et que 70 sont de bonne qualité.

Dans les productions non pertinentes, il y a une affiche qui devait faire la promotion de cours d'alphabétisation dans un secteur donné. Or cette affiche est trop petite (13 x 18 cm) et, bien qu'un numéro de téléphone soit précisé, le nom de la commission scolaire ou de l'organisme n'est pas indiqué; outre qu'il est incomplet, le message est trop bref. On a également jugé comme non pertinentes des productions qui contenaient trop peu d'information au regard des objectifs visés.

Du côté des productions de faible qualité, on trouve un dépliant grand public où seule la section servant de couverture comporte autre chose que du texte. Dans un autre, on doit deviner qu'il s'agit du logo de l'organisme. On trouve aussi un napperon en vue de faire connaître au public les services d'un organisme; cependant, la présentation peut soulever plus de questions qu'en résoudre tant elle est incomplète et prête à confusion.

Les documents d'information et de sensibilisation

Dans cette catégorie, nous regroupons 39 documents parmi lesquels nous trouvons des pochettes et d'autres documents d'information et de sensibilisation (dont une pièce de théâtre) et des vidéocassettes. Ces documents sont destinés principalement au milieu des entreprises, à la population en général, aux jeunes du primaire et du secondaire et à leurs parents. Encore une fois la grande partie de ces productions est jugée pertinente et de qualité.

Au total, 36 productions se sont distinguées sur le plan de la pertinence et 33, sur le plan de la qualité. La production jugée non pertinente est une vidéo dont la qualité laisse vraiment à désirer; tout au long du film, l'image est floue et le son de mauvaise qualité au point où il est clair que le message ne peut atteindre la population cible. Pour ce qui est des productions sur papier dont on a remarqué la qualité, elles sont pour la plupart agrafées ou présentées avec une reliure spirale paginées et désignées par le logo des organismes ou des commissions scolaires qui affichent clairement leurs coordonnées. Pour agrémenter la mise en pages, on a utilisé du papier couleur et des caractères de différentes grosseurs, disposé les textes dans des encadrés et ajouté des illustrations, des photos, des dessins, des bandes dessinées ou des cartes géographiques; quant aux pochettes, elles ont souvent une couverture cartonnée et comportent des sections de rangement dans lesquelles on a inséré des documents (dépliants, cartes professionnelles, guide pédagogique, cassette), l'ensemble formant un tout cohérent.

Nous relevons l'approche humoristique ou même l'originalité de certains documents. Tel est le cas d'une vidéo, destinée à la population en général ainsi qu'aux résidents et résidentes d'un quartier défavorisé, qui comporte des scènes humoristiques entrecoupées de nouvelles éclair, comme à la télévision; d'un «document de sensibilisation» pour les élèves du primaire, leurs parents et le personnel enseignant, qui présente en alternance des bandes dessinées et des textes bien choisis.

Les productions mettant à contribution les apprenants et les apprenantes

Nous avons répertorié 30 productions s'appuyant sur la participation des apprenants et des apprenantes. Il s'agit de vidéos, d'émissions radiophoniques, de bulletins de liaison ou de journaux, de recueils de textes et de rapports de projets et de matériel promotionnel divers. À la suite de l'examen de ces productions, toutes se sont révélées pertinentes dans la mesure où elles permettaient d'atteindre les objectifs établis en fonction des différentes populations. Par ailleurs, quinze se sont distinguées en fonction de la qualité : il s'agit de vidéos, d'émissions radiophoniques, de bulletins de liaison ou de journaux, de recueils de textes, de rapports de projets et de matériel promotionnel divers, alors que huit ont été jugées plus faibles toujours en fonction des critères de qualité présentés au début de cette section.

Les documents rédigés au profit des personnes-ressources visées dans le domaine de l'alphabétisation

Dix-sept productions sont des documents rédigés au profit des personnes-ressources visées dans le domaine de l'alphabétisation : rapports de recherche, guides d'animation ou de sensibilisation et autre matériel conçu en fonction du personnel de l'éducation des adultes, plans de communication et outils d'information. Elles s'avèrent presque toutes pertinentes et de qualité compte tenu des objectifs retenus et de la population cible.

Les productions du type médiatique

Seulement quatre productions du type médiatique ont été analysées. Celles-ci se distinguent sur les plans de la pertinence et de la qualité puisqu'elles contribuent effectivement à rehausser la visibilité de l'alphabétisation.

À la suite de notre analyse, il appert que la très grande majorité des productions se sont révélées pertinentes (157/173) et de qualité (139/173), ce qui représente respectivement 90 p. 100 et 80 p. 100 des productions.

6.3.3 La diffusion et la transférabilité des productions

Sur le chapitre de la diffusion, il n'y a que 86 productions (50 p. 100) pour lesquelles les promoteurs ont fourni de l'information quant à leur diffusion. Celles-ci ont été diffusées principalement auprès de la population en général, du personnel de la formation des adultes, du milieu du travail, du milieu scolaire et, en faible proportion, auprès des personnes analphabètes. Sur le plan de la transférabilité, plusieurs de ces productions (environ 30 p. 100) pourraient profiter à d'autres organismes à titre de modèle pour éviter les répétitions.

Concernant les projets analysés dans la catégorie «sensibilisation», nous pouvons dégager les constats suivants :

- C'est dans cette catégorie que l'on trouve le plus grand nombre de projets puisque 217 projets sur 370 comportent des activités de sensibilisation. Les projets régionaux comportent presque toujours un volet «sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme», alors que c'est le cas d'environ la moitié des projets des groupes concertés ou des groupes populaires;
 - Au cours des années, cette catégorie a été modifiée de façon à permettre la tenue d'activités d'«accès aux services» indépendamment des activités de sensibilisation. Dans les faits, les deux tiers des projets de sensibilisation sont associés à des activités de recrutement;
 - Les thèmes qui se dégagent des objectifs visés dans les projets et des éléments d'analyse de la situation présents dans les formulaires sont au nombre de six. Le thème le plus populaire est celui de l'information générale sur l'analphabétisme, ses causes et ses conséquences puisque 81 p. 100 des projets en traitent. Au deuxième rang vient la promotion des services offerts par les organismes. Ce thème est en croissance au cours des dernières années à l'étude. Au troisième rang, on trouve les projets ayant pour objet la sensibilisation des partenaires ou collaboratrices et des collaborateurs des organismes. La sensibilisation en rapport avec la formation de base en milieu de travail et la prévention de l'analphabétisme ont été les thèmes privilégiés par respectivement 26 et 25 p. 100 des promoteurs des projets. Enfin, l'engagement des adultes inscrits en alphabétisation dans les activités de sensibilisation est le dernier thème qui se dégage de l'analyse des projets;
 - Suivant les thèmes élaborés, notre analyse a permis de dégager dix catégories de populations cibles dans les projets. Les promoteurs s'adressent le plus souvent à la population en général (69 p. 100), aux organismes du milieu (35 p. 100), au milieu du travail (26 p. 100) et aux jeunes de l'enseignement ordinaire et à leurs parents (18 p. 100). Il est à noter que la majorité des projets sont destinés à plus d'une population;
 - Les activités menées à terme par les promoteurs des projets ont été nombreuses et surtout variées. Nous avons répertorié quatorze grandes catégories. Les activités de représentation auprès de la population ou des organismes sont le type le plus souvent mentionné par les promoteurs. La production ou la diffusion de matériel promotionnel vient au deuxième rang, alors que les campagnes médiatiques occupent le troisième rang. Généralement, les organismes accomplissent plusieurs types d'activités à l'intérieur de leur projet;
 - Pour les projets liés aux activités de sensibilisation, nous avons analysé 173 productions. Ces dernières se répartissent en cinq types : le matériel promotionnel divers (48 p. 100), les documents d'information et de sensibilisation (23 p. 100), les productions mettant à contribution les participants et les participantes aux activités d'alphabétisation (17 p. 100), des documents rédigés au profit des personnes-ressources en matière d'alphabétisation (10 p. 100) et du matériel médiatique (2 p. 100);
 - La majorité des productions ont été conçues par les organismes eux-mêmes, bien que, dans environ 15 p. 100 des cas, ils se soient associés des personnes-ressources externes pour mettre au point les productions. Compte tenu des critères utilisés pour notre analyse, la grande partie des productions examinées se sont révélées pertinentes (90 p. 100) et de bonne qualité (80 p. 100).
-

7 LES PROJETS DE LA CATEGORIE «ACCÈS AUX SERVICES»

De 1993 à 1997, le programme IFPCA a permis la réalisation de 154 projets d'accès aux services. Le nombre de projets s'est accru sensiblement au cours des deux dernières années à l'étude, passant de 31 en 1993-1994 à 55 en 1996-1997. Notons que cette seule année comprend le tiers de tous les projets (55/154).

La répartition des projets des commissions scolaires, travaillant de concert entre elles ou avec des groupes d'alphabétisation populaire, est relativement stable d'une année à l'autre. Par contre, en quatre ans, les projets des groupes populaires sont passés du simple (9 projets) au triple (27 projets). En fait, cet essor des projets d'accès aux services, particulièrement visible en 1996-1997, correspond à l'arrivée de nouveaux groupes. Comme leur nombre a augmenté de 92 à 130 cette année-là, il est normal de compter autant de projets en vue de favoriser l'accès à ces nouveaux services à une population qui ne les connaît pas encore.

7.1 La définition de la catégorie

Cette catégorie n'est apparue dans le programme IFPCA qu'en 1995-1996; auparavant elle était intégrée aux activités de sensibilisation. Pour notre étude, nous avons quand même distingué pour les deux premières années du bilan des projets d'accès aux services en utilisant la définition proposée en 1995-1996, définition qui n'a pas été modifiée en 1996-1997. Nous avons donc examiné parmi les projets de sensibilisation lesquels avaient une dimension centrée sur l'accès aux services. Si tel était le cas, le projet était analysé dans cette catégorie.

Donc, la définition donnée aux activités d'«accès aux services» est la suivante : «des activités visant à identifier les besoins de la population en matière d'alphabétisation, à mettre en place des mécanismes pour recruter les populations concernées et à susciter l'implication des partenaires»¹.

Les projets d'accès aux services d'alphabétisation et les projets de sensibilisation sont souvent intimement liés. En effet, 94 p. 100 des projets qui mènent à terme des activités d'accès aux services conçoivent aussi des activités qui ont pour objet la sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme.

7.2 Les constats généraux

Dans cette partie, il sera question des thèmes élaborés dans les projets ainsi que des populations cibles. Par la suite, nous verrons les types d'activités accomplies en rapport avec ces populations. Enfin, nous traiterons de l'existence ou non de formes de collaboration avec des organismes externes.

Lors de la présentation de leurs projets, le tiers des promoteurs (50/154) ne font pas référence à un projet antérieur, pas plus qu'ils n'établissent de lien avec des études ou des recherches ayant traité de la problématique du recrutement.

Quand les promoteurs font des liens, plus des deux tiers d'entre eux parlent de leurs réalisations antérieures. Parfois, ils font ressortir des liens très généraux en disant, par exemple, que la sensibilisation et le recrutement constituent un défi à relever chaque année, que malgré les

1. MEQ, 1995, p. 3 et MEQ, 1996, p. 3

efforts déployés au cours des années passées beaucoup de travail reste à faire. D'autres vont plus loin et insistent sur le fait que le recrutement est un problème chronique : les actions doivent donc être reprises chaque année. Par ailleurs, de nombreux projets rapportent que l'établissement de formes de collaboration avec les organismes du milieu exige des efforts multiples et répétés en fait d'information, de sensibilisation, de sollicitation, de poursuite et de relance quant aux activités. Leur projet s'inscrit donc dans la continuité des activités entreprises.

7.2.1 *Les thèmes élaborés*

De par leur définition, les projets IFPCA ayant pour objet l'amélioration de l'accès aux services donnent lieu à des activités en vue de déterminer les besoins de la population en matière d'alphabétisation, de mettre en place des mécanismes pour recruter les populations cibles et de susciter l'engagement des partenaires. Ces trois éléments constituent la nature même de la catégorie et donnent naissance aux trois thèmes utilisés par les promoteurs et décrits ci-après dans les tableaux : la mise en évidence des besoins de la population, le recrutement de la population cible et la recherche de partenariat.

L'analyse des projets a permis de préciser un quatrième thème, soit des activités axées sur le recrutement pour organiser des activités de formation de base en milieu de travail. Bien qu'il s'agisse d'un thème transversal, nous avons jugé pertinent de le retenir, compte tenu de son importance numérique et du fait qu'il s'agit du seul thème aussi nettement tracé en direction d'une population cible.

De façon générale, bon nombre de projets comportent une série d'objectifs qui appartiennent à plusieurs thèmes et qui concernent plusieurs populations. Par exemple, dans un même projet, on veut sensibiliser les organismes et la population en général à l'analphabétisme et rehausser la visibilité des services d'alphabétisation; on souhaite également informer et sensibiliser les chefs d'entreprise ainsi que les représentantes et les représentants syndicaux aux besoins et aux possibilités en matière de formation de base de la main-d'œuvre; il est également question de participer à des événements régionaux de masse. Cela fait en sorte que la somme des thèmes abordés est de beaucoup supérieure aux 154 projets examinés.

Comme on peut le constater à la lecture du tableau 28, plus des trois quarts des projets ont d'abord et avant tout pour objet le recrutement de la population cible (78 p. 100), que ce soit en s'adressant au grand public, aux personnes analphabètes ou encore à un groupe précis en milieu de travail ou non. Par ailleurs, deux projets sur trois cherchent à susciter la collaboration de différents partenaires (68 p. 100) pour améliorer l'accès aux services de formation. Quant à la formation de base en milieu de travail, elle retient l'attention de trois projets sur dix (32 p. 100). Enfin, dans environ un projet sur cinq, on veut mettre en évidence les besoins de la population en matière d'alphabétisation (19 p. 100), que ce soit au regard de la formation de base en milieu de travail ou ailleurs.

Tableau 28

Répartition des projets d'accès aux services selon les principaux thèmes élaborés et selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Thèmes | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|------|
| | | | | | N | %* |
| Le recrutement de la population cible | 21 | 24 | 34 | 40 | 119 | 0,77 |
| La recherche de partenariat | 21 | 18 | 28 | 37 | 104 | 0,68 |
| La formation de base en milieu de travail | 17 | 11 | 8 | 14 | 50 | 0,32 |
| La mise en évidence des besoins | 5 | 1 | 10 | 14 | 30 | 0,19 |
| Total | 31 | 30 | 38 | 55 | 154 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car dans la majorité des projets, on a élaboré plus d'un thème.

Quand on regarde l'évolution des thèmes durant les quatre années à l'étude, on retient les éléments suivants. Bien qu'elle soit toujours l'activité la moins importante en proportion, la mise en évidence des besoins a augmenté en fait de préoccupation depuis quatre ans, retenant l'attention du quart des projets des deux dernières années. Les activités de recrutement ont connu des hausses substantielles en 1994-1995 et en 1995-1996 pour diminuer légèrement par la suite. La collaboration avec les partenaires est restée un élément relativement stable durant les quatre années étudiées, passant de 60 p. 100 en 1994-1995 à 74 p. 100 en 1995-1996. Quant à la formation de base en milieu de travail, elle a connu ses heures de gloire en 1993-1994, où elle a alors retenu l'attention de plus de la moitié (54 p. 100) des promoteurs, pour diminuer par la suite.

Si l'on distingue les thèmes selon les promoteurs (données non présentées), on constate certaines différences. Les groupes populaires, seuls ou concertés, s'intéressent davantage à la mise en évidence des besoins de la population que les autres promoteurs (25 p. 100 comparativement à 16 p. 100). Par ailleurs, toutes proportions gardées, le recrutement est davantage une préoccupation des commissions scolaires travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire (82 p. 100) si l'on compare la situation avec celle des groupes d'alphabétisation populaire (71 p. 100). La préoccupation pour les projets en rapport avec le milieu du travail y est aussi plus présente (38 p. 100 en comparaison de 25 p. 100).

Les données recueillies laissent voir que 80 p. 100 des projets ayant un thème touchant le recrutement (96/119) se proposent de faire de la sensibilisation et du recrutement large auprès de la population en général et des organismes, souvent sous la forme d'une campagne de sensibilisation et de recrutement. Par ailleurs, 31 p. 100 des projets (37/119) cherchent à recruter un groupe cible, dans un lieu bien déterminé, avec une méthode plus individualisée. Par exemple, on veut former un groupe d'alphabétisation composé de personnes habitant dans un même type logement social, de parents d'enfants d'une école primaire ou encore un groupe de personnes faiblement scolarisées qui vivent dans un quartier défavorisé.

Le second thème, soit celui qui touche la recherche de partenariat, a été abordé dans 104 projets. Parmi ceux-ci, les deux tiers (71/104) tentent d'obtenir la collaboration des personnes-ressources des organismes publics et parapublics (y compris les écoles et les agents et agentes d'éducation en milieu scolaire), sociaux, communautaires et culturels (tels que les Centre locaux de services communautaires (CLSC), les Centre Travail-Québec (CTQ), les clubs sociaux comme l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (AFÉAS) et les clubs de l'âge d'or,

les maisons des jeunes, les groupes d'entraide, les mouvements paroissiaux, les bibliothèques municipales). On établit les liens avec les partenaires principalement dans le but de dépister la population analphabète et de la diriger vers les services appropriés. Bref, les projets d'accès aux services s'intéressent aux groupes et aux organismes déjà en contact avec les personnes qui éprouvent de la difficulté à lire, à écrire et à calculer.

Enfin, nous avons observé quelques projets où la recherche de partenariat se traduit par la recherche de bénévoles soit auprès des organismes, soit auprès de la population ou auprès des personnes déjà inscrites en alphabétisation. Le but consiste alors à recruter des bénévoles de façon à sensibiliser, à informer et à recruter des personnes qui auraient besoin des services d'alphabétisation. Le «recrutement par les pairs» est un de ces moyens. Dans ce type de projets, on se propose de faire participer directement aux activités de recrutement les personnes fréquentant déjà les services d'alphabétisation.

Les projets en rapport avec le thème de la formation de base en milieu de travail (50 projets) ont pour objet d'implanter des programmes à cet égard, dans lesquels on recherche la collaboration de partenaires socio-économiques (les premières personnes visées étant dans ce cas les chefs d'entreprise ou les responsables des ressources humaines de ces entreprises). Dans plusieurs de ces projets, on compte organiser des rencontres de partenariat (notamment avec la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), la chambre de commerce, les syndicats ainsi que les employeurs et les employeuses) pour consolider ou développer la formation de base en entreprise. En fait, ces projets s'appuient sur l'idée que des actions préalables (SQDM, conseillers ou conseillères de formation en entreprise, syndicats, entrepreneuses et entrepreneurs, etc.) apparaissent indispensables au développement de la formation de base en milieu de travail.

La majorité de ces projets sont concentrés d'abord sur la recherche de partenaires en vue de dépister les travailleurs et les travailleuses ayant des besoins de formation et d'établir des modèles de formation par la suite; la recherche de partenariat occupe en effet 82 p. 100 des projets concernant la formation de base en milieu de travail. Ensuite viennent la mise en évidence des besoins (15/50) et, en dernier, le recrutement des travailleurs et des travailleuses (7/50).

La mise en évidence des besoins est le moins populaire des thèmes abordés dans les projets d'accès aux services (30/154) par les organismes, et ce, pour chacune des années élaborées dans le bilan. Il est pour le moins étonnant que cet aspect ne soit pas davantage touché, alors que l'on veut mieux définir les populations cibles et favoriser un meilleur recrutement.

7.2.2 *Les populations visées*

L'examen des différents projets a permis de distinguer neuf catégories de populations visées dans les projets d'accès aux services. Ces catégories sont présentées au tableau 29.

Plus de la moitié des projets (54 p. 100) sont axés sur la population en général par l'entremise d'activités de recrutement au sens large. Pour leur part, les organismes et les acteurs sociaux, communautaires, culturels et socio-économiques font l'objet de quatre projets sur dix (40 p. 100); on s'adresse à eux principalement pour les informer, afin de les faire participer au dépistage, à l'aide et au conseil auprès de la population cible. Quant aux différentes populations visées par la formation de base en milieu de travail, elles donnent naissance à un projet sur trois (31 p. 100). Pour ce qui est de la population analphabète, soit celle que l'on souhaite recruter,

un projet sur cinq (21 p. 100) a déterminé des objectifs mentionnant de façon précise vouloir joindre les personnes analphabètes ou celles qui éprouvent des difficultés à lire, à écrire et à calculer.

Tableau 29

Répartition des projets d'accès aux services selon les populations cibles et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Populations cibles | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------|
| | | | | | N | %* |
| La population en général | 15 | 16 | 21 | 31 | 83 | 0,54 |
| Les organismes | 14 | 11 | 12 | 24 | 61 | 0,40 |
| Le milieu du travail | 16 | 13 | 8 | 11 | 48 | 0,31 |
| La population analphabète | 3 | 6 | 10 | 14 | 33 | 0,21 |
| Les populations particulières | 4 | 4 | 10 | 8 | 26 | 0,17 |
| Les personnes en formation | 1 | 4 | 2 | 7 | 14 | 0,09 |
| Les jeunes de l'enseignement ordinaire et leurs parents | 2 | 3 | 3 | 4 | 12 | 0,08 |
| Le personnel de l'enseignement ordinaire | 3 | 2 | 4 | 4 | 13 | 0,08 |
| Les bénévoles | 2 | 2 | 1 | 2 | 7 | 0,05 |
| Total | 31 | 30 | 38 | 55 | 154 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car dans la majorité des projets, on a élaboré plus d'une problématique.

Le milieu scolaire est également visé puisque 8 p. 100 des projets s'adressent au personnel de l'enseignement ordinaire et qu'un pourcentage similaire est destiné aux jeunes de l'enseignement ordinaire et à leurs parents. Un nombre important de projets (26) concernent des populations particulières : les allophones, les femmes, les jeunes de moins de 30 ans, les autochtones, etc.

L'examen de l'évolution des populations cibles dans les projets fait ressortir deux éléments majeurs. Premièrement, on observe une baisse des projets dirigés vers le milieu du travail. En 1993-1994, cette population était visée dans un projet sur deux (16/31). Quatre ans plus tard, seulement 20 p. 100 des projets en font une cible d'action (11/55). Aucun élément ne nous permet d'expliquer cette situation. Deuxièmement, on note une croissance des activités de recrutement s'adressant à la population en général. On aurait pu penser qu'avec les années les promoteurs auraient touché davantage les populations cibles du fait d'une meilleure connaissance du terrain. Or il ne semble pas que ce soit le cas. Faut-il y voir un lien entre le faible nombre d'organismes qui ont des activités de mise en évidence de besoins de la population visée, activité préalable au choix d'une population cible?

7.2.3 Les activités accomplies

Tout comme les activités de sensibilisation, les activités en rapport avec l'accès aux services ont été nombreuses. Elles ont été regroupées dans dix catégories qui englobent la diversité des activités effectuées par les différents promoteurs. Au tableau 30, on peut voir la répartition des activités selon les catégories établies.

Tableau 30

Répartition des différents types d'activités d'accès aux services selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Types d'activités | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------|
| | | | | | N | %* |
| Engagement des partenaires | 15 | 16 | 19 | 29 | 79 | 0,51 |
| Production de matériel promotionnel | 12 | 17 | 17 | 25 | 71 | 0,46 |
| Activités individualisées de recrutement | 6 | 11 | 16 | 16 | 49 | 0,32 |
| Collaboration des partenaires socio-économiques | 14 | 12 | 9 | 11 | 46 | 0,30 |
| Utilisation des médias | 10 | 10 | 11 | 15 | 46 | 0,30 |
| Activités de prévention dans les familles ou en milieu scolaire | 5 | 8 | 10 | 8 | 31 | 0,20 |
| Participation à des rencontres et à des événements | 8 | 8 | 6 | 14 | 36 | 0,23 |
| Mise en évidence des besoins de la population en général | 3 | 2 | 8 | 8 | 21 | 0,14 |
| Mise en évidence des besoins des travailleurs et des travailleuses | 7 | 4 | 3 | 8 | 22 | 0,14 |
| Mise en place de mécanismes de recrutement | 0 | 2 | 3 | 3 | 8 | 0,05 |
| Total | 31 | 30 | 38 | 55 | 154 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car les organismes effectuent généralement plusieurs activités.

Ainsi, deux types d'activités ont plus de popularité que d'autres parmi les organismes qui ont mis sur pied des activités en rapport avec l'accès aux services. Dans un projet sur deux (79 /154), on a organisé des activités en vue de susciter l'engagement des partenaires ou encore on a mené à terme des activités avec leur collaboration. L'importance de ce type d'activités ne varie presque pas d'une année à l'autre dans le bilan.

Le second type d'activités qui est presque aussi important sur le plan quantitatif (71/154) permet à l'organisme de produire du matériel promotionnel pour son recrutement. Pochette, bande dessinée, vidéo, macaron, carte de Noël, bulletin de liaison ne sont que quelques exemples du matériel promotionnel conçu.

Lorsqu'on examine l'évolution des différents types d'activités, le constat est le même que dans le cas des populations cibles. Toutes proportions gardées, les activités en rapport avec le milieu du travail sont en déclin pendant la période examinée. On remarquera également le nombre croissant de projets au cours des deux dernières années du bilan concernant des méthodes individualisées de recrutement, par exemple des activités de «recrutement par les pairs», de la relance téléphonique, du porte-à-porte dans un quartier choisi.

De façon générale, nous avons pu observer certaines modifications dans les activités prévues par rapport aux activités accomplies. Un aspect qui nous paraissait particulièrement important est l'ajout d'activités de mise en évidence des besoins dans des projets où une telle activité n'était pas prévue au départ. Ainsi, si seulement 30 projets prévoyaient aborder ces problématiques, 41 ont mené à terme des activités à cet égard. Il nous est difficile d'expliquer précisément les écarts entre les prévisions et les faits. Pour les projets qui n'ont pas mené à bien tout ce qui était prévu, nous avons recueilli des commentaires selon lesquels le temps a manqué ou encore les ressources humaines et financières étaient insuffisantes.

7.2.4 Une esquisse de modèles de recrutement

Dans le premier chapitre, nous avons traité des questions de recherche. De façon plus précise par rapport à la catégorie examinée, nous devons vérifier s'il était possible de faire ressortir des modèles de recrutement. Ainsi, d'après l'analyse des projets d'accès aux services, nous avons pu esquisser trois modèles mis en place dans différents organismes pour accomplir leurs activités : l'implantation d'un programme donné en milieu de travail, un modèle de recrutement régional et un modèle communautaire.

L'implantation d'un programme donné en milieu de travail

Les projets qui sont orientés vers l'implantation des programmes de formation de base en milieu de travail ont élaboré une méthode et une expertise particulière. Les scénarios les plus complets nous montrent les promoteurs au début de la démarche, alors qu'ils tentent d'assimiler la problématique, de connaître les enjeux, de déterminer les besoins, de choisir des entreprises à cet égard. On assiste à la multiplication des appels et des rencontres avec des chefs d'entreprise ainsi que des représentantes et des représentants syndicaux pour les informer, les sensibiliser et en faire des collaborateurs et des collaboratrices de premier plan. Les promoteurs produisent du matériel de sensibilisation et de promotion qu'ils utilisent lors des rencontres. Par la suite, ils parlent d'élaboration d'un plan d'action en collaboration avec des partenaires.

L'étude du milieu peut porter sur l'historique de l'entreprise, sa culture quant à la formation et ses besoins. L'évaluation des besoins de la main-d'œuvre peut se faire avec les responsables de l'entreprise. Pour ce qui est du recrutement des travailleurs et des travailleuses, là aussi, la collaboration des personnes en place semble nécessaire. Dans les circonstances les plus favorables, le processus débouche sur l'élaboration d'un protocole d'entente entre le promoteur et les entreprises visées. Avant de donner une session de formation, on organisera des rencontres individuelles avec les travailleurs et les travailleuses pour évaluer les acquis. En définitive, et comme l'écrivait un organisme, «il faut accorder beaucoup d'importance à poser un diagnostic juste des besoins de l'entreprise avant d'élaborer une formation sur mesure».

Un modèle de recrutement régional

Dans ce modèle, on trouve des projets concertés de commissions scolaires avec ou sans la participation de groupes d'alphabétisation populaire. On y accomplit des activités en rapport avec une cible commune : l'accroissement de la visibilité des promoteurs et des services offerts en matière d'alphabétisation. La plupart du temps, les activités en vue d'accroître cette visibilité prennent la forme d'une campagne de sensibilisation et de recrutement. Les modèles les plus complets regroupent les projets qui partagent un même thème. Concrètement, cela signifie que les différents promoteurs partageront une instrumentation régionale (des affiches, des dépliants, des vidéocassettes, etc.); certains pourront même y apposer leurs propres couleurs.

Un modèle communautaire

Ce modèle comporte exclusivement des projets réalisés par des groupes d'alphabétisation populaire. Ces derniers offrent souvent plus que des services d'alphabétisation. Par exemple, ils mettent sur pied des activités communautaires telles que des ateliers de cuisine collective; ils sont présent dans des domaines tels que l'amélioration des compétences parentales : ou encore ils proposent des séances d'information sur différents sujets (violence, droits des immigrants et des immigrantes, etc.). De plus, cela donne à ces personnes des occasions de s'exprimer, de se

divertir, de fréquenter des gens et de se valoriser tout en faisant leurs apprentissages en ce qui concerne l'arithmétique et le français; en ce sens, la vie de groupe favorise le maintien d'un noyau de personnes inscrites en alphabétisation ou participe en quelque sorte à fidéliser la population cible. En somme, on utilise pour recruter les nouveaux apprenants et apprenantes l'ensemble des services offerts par le groupe.

Il faut préciser que ces trois modèles ou scénarios ne permettent pas de regrouper tous les projets étudiés. En fait, ceux qui ne s'apparentent pas à l'un ou l'autre des trois modèles présentés plus haut pourraient être qualifiés de «projets toutes directions». Par exemple, il peut s'agir de projets où l'on aborde plusieurs thèmes, où les objectifs et la population ne sont pas bien définis, ou de projets régionaux qui ne font pas la démonstration d'activités orientées vers une cible commune¹. Nous assistons aussi à la naissance de nouveaux groupes en train de se structurer et de se faire connaître, qui en sont à leurs premières armes en matière de recrutement.

7.2.5 *Les formes de collaboration*

Parmi l'ensemble des projets analysés, quatre projets sur dix font référence à des formes de collaboration extérieures au moment de la présentation de leur dossier. Parmi les commissions scolaires, qu'elles travaillent de concert ou non avec d'autres organismes, chaque année environ le tiers des projets font référence à des formes de collaboration extérieures. La proportion était plus élevée dans les groupes d'alphabétisation populaire au cours des deux premières années à l'étude : plus de la moitié des projets faisaient référence à des formes de collaboration extérieures. Le pourcentage a diminué pour atteindre le tiers au cours des années subséquentes.

Il semble bien que les formes de collaboration annoncées ne se produisent pas toujours comme prévu. Du moins, les promoteurs ne mentionnent pas de formes de collaboration externes dans leur rapport d'activité. En effet, moins de 20 p. 100 des promoteurs soulignent la réalisation de projets en collaboration avec des partenaires.

7.3 **Les productions analysées**

Parmi les 154 projets d'accès aux services analysés, nous avons consulté 117 productions issues de 53 projets différents. Il s'agit de documents d'information et de recrutement ou encore de différents outils promotionnels tels que des dépliants ou des affiches. Il est certain que le nombre de productions effectivement mises au point est beaucoup plus élevé. Compte tenu du caractère «éphémère» de plusieurs de ces productions, on peut comprendre qu'elles ont été plus difficiles à rassembler. Par ailleurs, la quantité que nous avons pu analyser donne une idée assez précise du matériel produit dans cette catégorie.

7.3.1 *Les types de productions*

Nous avons regroupé les productions analysées en six catégories qui sont présentées au tableau 31. On remarque qu'environ 80 p. 100 des productions que nous avons pu consulter sont issues des années 1995-1996 et 1996-1997, alors que 20 p. 100 des productions proviennent des années 1993-1994 et 1994-1995, ce qui confirme notre hypothèse sur la difficulté de récupérer ces productions avec le recul des années. Parmi les catégories établies,

1. En d'autres termes, il s'agit de projets où il est impossible de constater qu'il y a eu concertation.

les outils promotionnels recueillent la faveur du plus grand nombre de projets : ils constituent 64 p. 100 des productions (75/117).

Tableau 31

Répartition des productions issues des projets d'accès aux services selon les types de productions et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Type de productions | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| | | | | | N | %* |
| Matériel promotionnel divers | 6 | 6 | 25 | 38 | 75 | 0,64 |
| Documents rédigés au profit des personnes-ressources engagées dans le projet | 1 | 5 | 10 | 7 | 23 | 0,20 |
| Pochettes ou trousse de sensibilisation et de recrutement | 2 | 1 | 4 | 3 | 10 | 0,09 |
| Documents d'information, de sensibilisation et de recrutement | 1 | | 2 | 3 | 5 | 0,04 |
| Productions mettant à contribution les participants et les participantes aux activités d'alphabétisation | - | 1 | 1 | 1 | 3 | 0,03 |
| Total | 10 | 13 | 42 | 52 | 117 | 1,0 |

Un peu plus de la moitié des productions proviennent des groupes populaires, alors que les groupes concertés comptent 12 p. 100 des productions; 13 p. 100 sont issues des commissions scolaires et 19 p. 100 viennent des commissions scolaires et des groupes concertés, On observe aussi qu'à eux seuls les groupes d'alphabétisation populaire ont produit 64 p. 100 du matériel promotionnel (48/75).

7.3.2 La qualité et la pertinence des productions

Regardons maintenant de façon plus détaillée le contenu associé aux différents types de productions. Celles qui s'appuient sur la collaboration des participants et des participantes aux activités d'alphabétisation (un conte, un journal et des bulletins de liaison) ont été mises au point par trois organismes. Une brève description de ces ouvrages permet de voir que les organismes utilisent un discours personnalisé pour joindre et maintenir leur population cible inscrite en alphabétisation.

Les documents rédigés au profit des personnes engagées dans le projet (23/117) forment la deuxième catégorie de production après le matériel promotionnel. Elle comprend d'abord des documents de travail et des documents d'information régionale. Ceux-ci sont conçus pour être utilisés essentiellement par les personnes-ressources, les promoteurs ou les organismes engagés dans le projet. Cela fait en sorte qu'une personne de l'extérieur éprouve parfois des difficultés à s'y retrouver (le titre, la page de couverture de même que les titres de chapitre et la table des matières sont absents la plupart du temps). En fait, ces documents concernent autant des activités de coordination et de partage de l'information que des activités axées sur l'accès aux services et ils ont un usage interne seulement.

Les pochettes ou les trousse de sensibilisation et de recrutement (10/117) comportent habituellement plusieurs documents. Elles contiennent des documents ou des fiches d'information ou encore d'autres outils promotionnels. Cinq pochettes portent précisément sur la formation en milieu de travail.

Les outils promotionnels regroupent le plus grand nombre de productions analysées (75/117). Pour donner une idée de la variété du matériel, nous proposons ici une liste du matériel analysé : 17 affiches, 23 dépliants, 3 brochures, 4 napperons, 3 encarts et tracts publicitaires, 2 t-shirts, 2 macarons, 1 autocollant, 2 signets, 1 carte de Noël, 5 vidéocassettes, 1 enveloppe personnalisée, 3 sortes de papiers à en-tête personnalisé, 1 règle, 3 cartes professionnelles, 3 séries d'articles de journaux publiés par les promoteurs et 1 feuille expliquant les règlements d'un concours ouvert à la population. Il importe de préciser que certaines de ces productions font l'objet d'une combinaison (une affiche, un dépliant et un gaminet par exemple) pour effectuer des activités de promotion à l'intérieur d'un même projet.

La majorité des productions analysées, soit 80 p. 100, ont été conçues par des personnes-ressources de l'organisme ou faisant partie de la concertation. Environ 10 p. 100 ont été mises au point par l'organisme en collaboration avec des personnes-ressources externes (graphiste, imprimeur, etc.). Il s'agit de spécialistes qui interviennent à un moment précis dans le processus de production. Un petit nombre de productions (2 p. 100) ont été créées en collaboration avec des organismes externes et sensiblement le même pourcentage a été produit par des personnes-ressources externes uniquement. Pour le reste, l'information n'est pas disponible.

En ce qui concerne la diffusion des productions, cette information existe dans le cas de 30 p. 100 des productions seulement. Lorsque les promoteurs donnent des précisions à ce sujet, elles concernent principalement le nombre de productions distribuées (par exemple 500 affiches, 1 000 dépliants) ou encore la population auprès de laquelle on a diffusé les productions.

Concernant les projets analysés dans la catégorie «accès aux services», nous pouvons dégager les constats suivants :

- Au total, 154 projets ont été analysés en rapport avec cette catégorie. Le nombre de ces projets s'est accru au cours des deux dernières années du bilan. Ce sont surtout les groupes d'alphabétisation populaire qui ont contribué à cet accroissement;
 - L'accès aux services est une catégorie qui est apparue de façon distincte dans le programme IFPCA en 1995-1996. Auparavant, ces activités étaient intégrées à la sensibilisation. Quoi qu'il en soit, ces deux catégories restent intimement liées puisque 94 p. 100 des projets d'accès aux services comportent également des activités de sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme;
 - De l'analyse des thèmes élaborés dans les projets, il ressort que plus des trois quarts de ceux-ci ont avant tout pour objet le recrutement de la population cible. Par ailleurs, les deux tiers des projets ont des objectifs en rapport avec la collaboration d'autres organismes. Le thème de la formation de base en milieu de travail a été privilégié dans le tiers des projets;
 - L'analyse a permis de déterminer neuf catégories de populations cibles dans le cas des projets d'accès aux services. La population en général, les organismes et les personnes-ressources sur les plans socio-communautaire, culturel et socio-économique ainsi que le milieu du travail sont les catégories les plus souvent mentionnées par les organismes;
 - Les activités en rapport avec l'accès aux services ont été nombreuses. Nous en avons relevé pas moins de dix catégories. Les deux activités les plus souvent mentionnées par les promoteurs se réfèrent à l'engagement des partenaires et à la production de matériel promotionnel. On remarque, au cours des deux dernières années du bilan, une augmentation des activités individualisées de recrutement;
 - Au total, 117 productions en rapport avec l'accès aux services ont été examinées. On y trouve du matériel promotionnel, des documents rédigés au profit des personnes-ressources engagées dans les projets, des pochettes ou des trousseaux de sensibilisation et de recrutement, des documents d'information, ainsi que des productions mettant à contribution les participants et les participantes aux activités d'alphabétisation. Le matériel promotionnel représente près des deux tiers des productions analysées.
-

8 LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «MATÉRIEL DIDACTIQUE»

Au total, 164 projets ont été analysés dans cette catégorie. Ceux-ci se répartissent de façon relativement égale pour les quatre années du bilan : 45 pour l'année 1993-1994, 42 pour 1994-1995, 38 pour 1995-1996 et 39 pour 1996-1997. Rappelons qu'il s'agit d'une catégorie numériquement importante, puisque 44 p. 100 de l'ensemble des projets analysés ont mené à terme des activités liées à cette catégorie. Par ailleurs, avec les années, on note une décroissance dans la part relative occupée par cette catégorie.

Quand on examine les projets par promoteurs, on constate que le nombre de projets présentés par chaque catégorie de promoteurs a peu varié d'une année à l'autre. Si les groupes populaires seuls ou concertés sont la catégorie de promoteurs qui ont réalisé et présenté le plus grand nombre de projets de matériel didactique (94/164), cela est uniquement dû à leur importance numérique. En effet, l'examen du nombre de projets de matériel didactique par rapport au nombre total de projets au cours des quatre années à l'étude permet d'observer que dans les projets régionaux, tout comme dans les projets des groupes populaires ou concertés, la part occupée par le matériel didactique est sensiblement la même, soit un projet sur deux. Rappelons également que quatorze projets de la réserve centrale ont porté sur la production de matériel didactique.

8.1 La définition de la catégorie

Rappelons qu'en 1993-1994 et en 1994-1995 la catégorie «matériel didactique» incluait les activités de perfectionnement à l'intention des formateurs et des formatrices. Ce n'est qu'en 1995-1996 que le perfectionnement est devenu une catégorie distincte¹. Les définitions données à la catégorie «matériel didactique» quant à elles, ont été modifiées au cours des années à l'étude.

Ainsi, en 1993-1994, les projets de cette catégorie doivent se réaliser en fonction de l'organisation et de la tenue des activités d'alphabétisation. Le matériel produit peut être de différents types : écrit, audiovisuel ou informatique. Pour les commissions scolaires, le matériel produit doit être conforme au programme ministériel, soit le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*². De façon plus particulière, on précise certaines balises pour la réalisation de ces projets. Ainsi, ceux-ci doivent :

- tenir compte du matériel existant;
- prévoir la participation des personnes analphabètes;
- préciser les modalités d'expérimentation et d'évaluation du matériel;
- faire en sorte que le matériel soit disponible³.

Les projets peuvent servir tout autant à la conception de matériel didactique qu'à la recherche et à l'utilisation de matériel produit par d'autres organismes. En 1994-1995, les balises données à cette catégorie sont sensiblement les mêmes. Par contre, en 1995-1996 et en 1996-1997, la définition est plus restrictive et concerne uniquement la production de matériel didactique, qui

1. Rappelons que pour l'analyse nous avons distingué les projets de perfectionnement même s'ils ne constituaient pas une catégorie particulière pour les deux premières années du bilan. Les projets de perfectionnement sont analysés au chapitre 9.

2. DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Troisième édition, ministère de l'Éducation, Québec, 1996, 34 p.

3. MEQ, 1993, p. 3.

doit être conçu soit pour les apprenants et les apprenantes, soit pour les formateurs et les formatrices. En effet, dans les modalités de mise en œuvre du programme, on définit ces activités de la façon suivante : «Activités pour développer des outils pédagogiques pour les personnes intervenant en alphabétisation et pour les apprenants et les apprenantes»¹.

8.2 Les constats généraux

Dans cette partie, nous étudierons les thèmes, les populations visées dans les projets, les activités accomplies ainsi que la place des partenaires et des collaborateurs et collaboratrices aux différentes étapes du projet.

Même si dans les modalités de mise en œuvre du programme, les organismes devaient préciser le ou les problèmes auxquels le projet devait répondre, il ressort que seulement la moitié des promoteurs (81/164) exposent avec précision un ou des problèmes avec des hypothèses de solution en rapport avec leur projet de production de matériel didactique. Pour l'autre moitié des organismes, il y a eu effectivement des liens, faits essentiellement au regard d'un ou des aspects (problématique, objectifs, cadre de travail, activité ou production) du projet réalisé dans l'année antérieure. Concrètement, en se référant le plus souvent à une production mise au point un an auparavant, les promoteurs affirment vouloir en assurer le suivi, la réutiliser dans des activités de perfectionnement, l'expérimenter, y mettre la dernière main, l'adapter, la présenter à d'autres collègues et même ajouter des éléments pour l'enrichir en vue d'une diffusion plus grande. Les liens avec d'autres projets au moment de l'étape de présentation ont été peu nombreux. À peine deux projets de production de matériel didactique ont souligné avoir établi un lien avec d'autres projets ou des recherches extérieures à leurs propres travaux.

8.2.1 Les thèmes élaborés

Si l'on examine attentivement le contenu des thèmes qui peuvent être plus ou moins détaillés, on constate que plus d'une vingtaine ont été exploités par les promoteurs des projets. Nous retenons ici les thèmes les plus souvent abordés.

Tableau 32

Répartition des thèmes élaborés dans les projets de matériel didactique selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Thèmes | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | | | | | N | % |
| L'enseignement des matières de base | 10 | 13 | 10 | 1 | 34 | 0,21 |
| L'insertion sociale et professionnelle | 5 | 7 | 3 | 3 | 18 | 0,11 |
| Les technologies de l'information et des communications | 4 | 2 | 2 | 8 | 16 | 0,10 |
| La formation en milieu de travail | 6 | 4 | 1 | 4 | 15 | 0,09 |
| L'évaluation des apprentissages | 3 | - | 5 | 3 | 11 | 0,07 |
| L'action auprès de populations particulières | - | 3 | 1 | 3 | 7 | 0,04 |
| L'action auprès des familles | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | 0,03 |
| Le transfert des apprentissages | 1 | - | 2 | 1 | 4 | 0,02 |
| Autres thèmes | 6 | 5 | 2 | 3 | 16 | 0,10 |
| Aucun thème élaboré | 9 | 7 | 11 | 11 | 38 | 0,23 |
| Total | 45 | 42 | 38 | 39 | 164 | 1,00 |

1. MEQ, 1995, p. 3 et MEQ, 1996, p. 3.

La production de matériel didactique pour l'enseignement des matières de base est le thème sur lequel les organismes ont le plus souvent travaillé : un peu plus de 20 p. 100 des projets (34/164) s'y rattachent. Faisant état de l'absence de matériel approprié, les organismes ont fait valoir la nécessité de créer ou de se procurer du matériel pour aider les adultes en formation dans leurs apprentissages de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. Le plus souvent, la conception de matériel se fait autour des activités de lecture et d'écriture. Il est à noter que les projets en rapport avec la production de matériel didactique pour l'enseignement des matières de base ont connu une baisse importante en 1996-1997. Alors que, pour les années antérieures, de 25 à 39 p. 100 des projets de cette catégorie abordaient ce thème, la proportion a chuté à 3 p. 100 en 1996-1997.

Un peu plus de 10 p. 100 des projets (18/164) en rapport avec des objectifs d'insertion sociale et professionnelle des adultes en formation. Il est alors question de produire des outils pour vulgariser le monde de l'économie, de créer du matériel pour aider ces personnes à mieux connaître leur région, d'élaborer de la documentation sur la conscientisation sociale, etc. si au cours des deux premières années du bilan, le nombre de projets en rapport avec ce thème était relativement important (respectivement cinq et sept projets), l'élaboration de projets en ce sens serait maintenant également en décroissance.

Différents aspects des technologies de l'information et des communications (TIC) ont été traités dans les projets (16/164). Il s'agit surtout de documents d'accompagnement pour utiliser de façon appropriée les nouvelles technologies ou acquérir et adapter des logiciels en vue d'aider les apprenants et les apprenantes : compléter un manuel de perfectionnement en informatique, adapter un logiciel de traitement de texte, produire un guide d'utilisation du réseau Internet, créer un guide d'utilisation du guichet automatique, concevoir un programme écrit afin d'enseigner la logique de base d'un ordinateur, élaborer un bottin écrit et électronique sur les logiciels pertinents dans le cas de l'éducation des adultes. Le nombre de projets en rapport avec ce thème a été plus important en 1996-1997.

Dans un peu moins de 10 p. 100 des projets (15/164), on a élaboré du matériel à l'intention des travailleurs et des travailleuses. Préoccupés d'offrir des services adaptés à cette population particulière, des organismes ont bâti des projets pour concevoir des documents de formation adaptés dans le cas des travailleurs et des travailleuses en entreprise.

Onze projets se sont concentrés sur l'évaluation des apprentissages. Pour connaître les effets de la formation en matière d'alphabétisation et pour assurer un suivi approprié à leurs élèves, des formateurs et des formatrices ont voulu se donner des instruments et des documents de réflexion pour répondre à leurs besoins et ainsi améliorer les services offerts.

Quelques projets (7/164) concernent la mise au point de matériel adapté à des populations particulières. Même si ce thème n'a été retenu que dans cinq projets, l'«alphabétisation familiale» est un autre thème que nous présentons ici compte tenu des liens avec le projet de politique de formation continue. Se référant à des études ou à des recherches relatives au rôle essentiel des parents dans l'éducation des enfants, des organismes y ont vu la nécessité d'élaborer du matériel didactique soit pour agir plus efficacement auprès des familles, soit pour fournir à ces dernières des ressources pour accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages.

Outre ces huit thèmes, une quinzaine d'autres ont été abordés dans les projets : création d'un album illustré axé sur des notions spatio-temporelles; production d'un document sur le jeu théâtral; etc.

Enfin, pour environ près du quart des projets (38/164), il est impossible de dégager quelque thème que ce soit de leur présentation. Les promoteurs ont indiqué vouloir produire du matériel didactique sans donner d'autres précisions. Ils se sont contentés de dire qu'il y avait un manque de matériel didactique ou qu'ils étaient à la recherche de documents adaptés à leur population cible.

8.2.2 Les populations visées

Au tableau 33, on peut constater que, conformément à la définition donnée à la catégorie «matériel didactique», la grande partie des projets s'adressent avant tout aux personnes en formation.

Tableau 33

Répartition des populations visées dans les projets de matériel didactique selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Populations cibles | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Personnes en formation (général) | 15 | 10 | 7 | 14 | 51 | 0,31 |
| Travailleurs et travailleuses | 5 | 2 | 2 | 2 | 11 | 0,07 |
| Personnes allophones ou immigrantes | 2 | 4 | 2 | 1 | 9 | 0,05 |
| Population particulière | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 0,04 |
| Parents | | 1 | 1 | 2 | 4 | 0,02 |
| Autres catégories | 2 | 1 | - | - | 3 | 0,02 |
| Total partiel des adultes en formation | 26 | 20 | 14 | 22 | 82 | 0,50 |
| Adultes en formation ainsi que formateurs et formatrices | 12 | 13 | 13 | 8 | 46 | 0,28 |
| Formateurs et formatrices uniquement | 7 | 7 | 8 | 8 | 30 | 0,18 |
| Autres personnes | - | 1 | 1 | 1 | 3 | 0,02 |
| Autres organismes | - | 1 | 2 | - | 3 | 0,02 |
| Total | 45 | 42 | 38 | 39 | 164 | 1,00 |

La moitié des projets (82/164) ont permis de concevoir du matériel didactique s'adressant uniquement aux adultes en formation. Dans la majorité des cas (51/82), les promoteurs ne précisent pas de caractéristiques propres à cette population; il est simplement question de la population touchée par le promoteur. En ce sens, ces projets restent plutôt vagues sur la population visée, et cette tendance se maintient, peu importe l'année d'observation. Par ailleurs, dans certains projets, les promoteurs ont bien indiqué des populations visées dans leur projet. Les travailleurs et les travailleuses l'ont été dans onze projets. Les personnes allophones ou immigrantes sont visées dans neuf projets, alors que d'autres populations particulières (les personnes ayant une déficience intellectuelle ou encore des problèmes de santé mentale) font l'objet de sept projets.

Un nombre non négligeable de promoteurs (46/164) ont indiqué que leurs projets s'adressaient tout autant aux formateurs et aux formatrices qu'aux personnes en formation. Au total, les trois quarts des projets de matériel didactique ont été élaborés en fonction des personnes en formation. Un peu moins de 20 p. 100 des projets (30/164) concernaient la production de matériel à l'intention des formateurs et des formatrices uniquement. Tout en considérant que la production de matériel didactique sert avant tout les apprenants et les apprenantes, des

formateurs et des formatrices ont senti le besoin de se donner des moyens pour améliorer leurs actions auprès de ces élèves.

Enfin, près de 30 p. 100 des projets (environ 45) s'adressaient tant aux formateurs et aux formatrices qu'aux personnes inscrites en alphabétisation.

8.2.3 *Les activités accomplies*

Très souvent, les promoteurs des projets confondent objectifs et activités du projet. Lorsque les activités sont décrites, elles le sont généralement de façon télégraphique. Cependant, nous avons relevé une cinquantaine de projets (sur 164) qui ont exposé leurs activités accomplies de façon détaillée. À noter que c'est en 1996-1997 que nous avons trouvé plus de détails et de précisions sur les activités composant un projet de production de matériel didactique.

Lorsque les activités sont décrites, les expressions employées correspondent à l'une ou l'autre des étapes de la production d'un document. On trouve donc dans les rapports d'activité des mots se rapportant soit à la planification («rencontres», «recherche», «inventaire», «rédaction»), soit à la conception («élaboration», «rédaction») ou à l'expérimentation («expérimentation»), ou à l'évaluation («évaluation», «rédaction», «révision», «correction») ou bien à la publication («production», «distribution», «lancement»). Habituellement ces expressions étaient suivies du type de document que l'on voulait produire : «document de travail», «cahier d'exercices en français» ou «cahier d'exercices en mathématiques», «outil pédagogique», «guide andragogique», «test d'évaluation», «recueil de textes», etc.

Même si, du moins au cours des premières années à l'étude, il était précisé dans les modalités de mise en œuvre du programme que le matériel didactique produit devait faire l'objet d'une expérimentation ou d'une évaluation, seulement le tiers des promoteurs (58/165) font état d'une telle démarche dans leur rapport d'activité.

Bien qu'il soit difficile, pour plusieurs raisons, de déterminer réellement le nombre d'activités annulées, il faut souligner que plus de la moitié des organismes ne signalent pas d'abandon d'activités. Les contraintes budgétaires (la subvention reçue est inférieure à celle qui a été demandée lors de la présentation du projet) et une mauvaise planification (sous-estimation du coût, du temps ou du travail) sont les principales raisons formulées par les promoteurs pour expliquer la fin d'une activité sur papier ou les changements qui lui ont été apportés.

8.2.4 *Les formes de collaboration*

Sauf quelques exceptions, les promoteurs (groupes d'alphabétisation populaire ou commissions scolaires) qui ont réalisé des projets de production de matériel didactique ne se sont pas associés à des partenaires. Dans la majorité des projets (plus de 130 sur 164) on a pris en main toutes les étapes inhérentes à la réalisation du projet, de sa définition à la production finale.

Les promoteurs ont eu recours dans un certain nombre de projets (34/164) à des personnes-ressources pour accomplir le plus souvent partiellement ou totalement une activité qui nécessitait un ou une spécialiste. Une traductrice, un dessinateur, une spécialiste de la production de documents audiovisuels, un graphiste, une spécialiste de l'enseignement des mathématiques, un professionnel de la musique, une spécialiste de la mesure et de l'évaluation, un programmeur-analyste, une personne-ressource spécialisée en santé mentale, un infirmier sont des exemples de personnes-ressources qui ont collaboré à la réalisation d'un projet.

8.3 Les productions analysées

Sur les 164 projets examinés, nous avons pu analyser 174 productions découlant de 106 projets. Même si les promoteurs avaient la possibilité d'effectuer des activités de collecte et de compilation de matériel didactique, la plupart ont choisi de créer leur propre matériel. Les formateurs et les formatrices auraient donc voulu répondre à leurs propres besoins et ne semblent pas chercher ni trouver d'autres documents qui pourraient leur être utiles.

Au tableau 34, on peut voir la répartition des productions analysées. Ainsi, les commissions scolaires associées ou non à des groupes d'alphabétisation populaire ont conçu un peu moins de la moitié des productions (44 p. 100). Les groupes populaires ou concertés en ont mis au point une proportion semblable (45 p. 100). Les autres organismes, par l'entremise de la réserve centrale, ont créé 10 p. 100 des productions analysées. Les années 1994-1995 et surtout 1995-1996 sont celles pour lesquelles nous trouvons le plus petit nombre de productions. Compte tenu du nombre de projets examinés, on aurait pu s'attendre à un nombre semblable chaque année. Nous faisons ici l'hypothèse que la situation s'explique davantage par les difficultés rencontrées lors de la récupération des productions, difficultés dont nous avons traité au premier chapitre.

Tableau 34

Répartition des productions analysées dans la catégorie «matériel didactique» selon le promoteur et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Promoteur | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Commissions scolaires | 6 | 10 | 7 | 10 | 33 | 0,19 |
| Commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire | 18 | 11 | 8 | 7 | 44 | 0,25 |
| Groupes concertés | 5 | 4 | 1 | 2 | 12 | 0,07 |
| Groupes populaires | 22 | 15 | 14 | 16 | 67 | 0,39 |
| Autres organismes | 2 | - | 1 | 15 | 18 | 0,10 |
| Total | 53 | 42 | 29 | 50 | 174 | 1,00 |

8.3.1 Les types de productions

Pour qualifier les productions analysées, nous traitons du support utilisé, de la conception des productions et de leurs destinataires ainsi que du contenu et du format des productions.

Le support utilisé

Le texte écrit est le type de production qu'on trouve le plus souvent. Travaillant dans un contexte d'alphabétisation, les promoteurs ont opté pour ce support de diffusion facilement accessible qui leur a permis de créer différents types de documents écrits. Servant la plupart du temps de document d'accompagnement, des cahiers d'exercices, des recueils de textes, des guides andragogiques et des répertoires où l'écriture domine ont été conçus par les promoteurs.

Les autres supports privilégiés par les promoteurs ont été, par ordre décroissant, les jeux, les cassettes vidéo, les disquettes, les tableaux, les cassettes audio, les cartes géographiques, les affiches, les règles à calcul et les dépliants. Au sujet des jeux (sept productions), il faut préciser

que là aussi l'écriture domine tant dans leur présentation que dans les intentions des auteurs et auteures. À l'exception des documents vidéo qui ont été le médium utilisé pour six productions, les autres ont été dans une ou deux productions seulement.

La conception des productions

Compte tenu du fait que la grande partie des productions ont été conçues par les promoteurs, il n'est pas étonnant de constater que les formatrices et les formateurs sont les plus importants auteurs et auteures de productions de matériel didactique. Ayant mis au point le projet, ils assument toutes les étapes de la conception des documents de réflexion, d'enseignement ou d'apprentissage.

Les adultes en formation, avec la collaboration des formateurs et des formatrices, sont la deuxième catégorie de personnes, en nombre, à créer des productions. Il faut signaler que, pour les années 1993-1994 et 1994-1995, le cahier des modalités de mise en œuvre du programme IFPCA demandait la participation des apprenants et des apprenantes aux activités de production de matériel didactique. En troisième lieu, on trouve les conseillers et les conseillères pédagogiques.

Enfin, pour la mise au point d'un certain nombre de productions (30/174), nous pouvons observer la présence de spécialistes qui sont à l'origine d'une production ou qui plus souvent, ont joué le rôle de personne-ressource apportant son expertise à un groupe de formateurs et de formatrices : spécialiste de l'informatique, conseiller en formation, conseiller en main-d'œuvre, graphiste, consultante en éducation, spécialiste de l'audiovisuel, etc.

Les destinataires des productions

C'est d'abord aux personnes en formation que les productions analysées s'adressent. On dénombre 79 productions qui leur sont exclusivement destinées, comparativement à 34 qui s'adressent uniquement aux formateurs et aux formatrices. De plus, nous avons compté 43 productions qui peuvent être utilisées à la fois par les deux catégories de personnes. Six étaient prévues précisément pour les bénévoles et quelques autres, tout en s'adressant aux élèves ou encore aux formatrices et aux formateurs, pouvaient s'avérer pertinentes pour d'autres populations : la population en général; les jeunes du primaire; les responsables du programme IFPCA; le personnel des commissions scolaires.

Parmi les productions s'adressant aux personnes en formation, la majorité sont conçues pour l'ensemble des élèves, peu importe leur niveau de compétences (71 productions). Les autres productions se répartissent entre différents niveaux, soit débutant, intermédiaire ou avancé. Toutes proportions gardées, les commissions scolaires ont davantage tendance à concevoir des productions multiniveaux que les groupes d'alphabétisation populaire.

Au sujet du contexte d'utilisation des productions, la majorité d'entre elles (65 productions) ont été conçues pour être utilisées indifféremment en classe ou de façon individualisée. Un nombre important de productions (40/174) sont prévues pour l'enseignement individualisé, alors que 25 le sont pour le travail en groupe; 15 productions sont utilisées pour la formation à distance, 8, pour les trois types de formation et 26, pour la lecture personnelle.

Le contenu des productions

Les auteures et les auteurs de productions se sont rarement limités à un type de contenu. À cet égard, on trouve souvent un document présentant de façon concomitante un thème (ex. : la région, le monde du travail, les premiers soins), qui servira de prétexte pour informer des apprenants et des apprenantes sur un sujet précis, et des exercices de français ou de mathématiques. Dans la même lignée, on peut avoir conçu un document qui, tout en servant de cahier d'exercices dans une matière, est un outil de travail permettant d'évaluer les besoins de l'élève.

Le français occupe le premier rang à titre de contenu le plus souvent véhiculé dans les productions, que ce soit dans le domaine de la lecture, de l'écriture, de la communication orale ou lorsqu'il y a combinaison des trois. Au deuxième rang, on trouve le transfert des apprentissages. Dans ce contenu, nous incluons les façons d'intégrer les données théoriques à la vie quotidienne telles qu'elles sont présentées en formation intégrée. La connaissance de soi arrive au troisième rang comme matière la plus exploitée dans les productions. En considérant des thèmes comme la mémoire, la concentration, la motivation, les façons d'apprendre et la connaissance de ses droits, les promoteurs de matériel didactique démontrent un intérêt certain pour ce type de contenu. Enfin, si l'on regarde du côté des formateurs et des formatrices, on constate que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont les contenus le plus souvent observés dans les productions conçues à leur intention.

Enfin, peu de productions (13/174) se rapportent directement au *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (GFMA) : sept se réfèrent au processus d'apprentissage fonctionnel (PAF), cinq à la démarche de formation sur mesure (DFM) et une aux objectifs du Guide. Sauf dans quelques projets directement centrés sur un élément du GFMA, les autres promoteurs ont préféré exploiter une situation ou un thème en suivant et en intégrant le PAF ou la DFM. Subjectivement, puisque les promoteurs ne l'ont pas exprimé clairement, nous avons détecté 76 productions qui semblaient avoir un lien avec le programme d'alphabétisation du Ministère. Pour la majorité d'entre elles, le rapprochement se faisait principalement avec une caractéristique du Guide : la démarche de formation intégrée. Par ailleurs, nous considérons que 64 productions n'ont aucun lien avec le GFMA.

Le format des productions

Plus de la moitié des documents analysés offrent aux apprenants et aux apprenantes non seulement une mais des façons pratiques d'effectuer des apprentissages dans une même production. Des cahiers proposant exclusivement des exercices ou des contenus avec exercices à l'appui sont le type de format le plus fréquent. Au total, 90 productions sur 174 offrent par l'entremise d'exercices de mettre en application des apprentissages théoriques. Sensiblement dans les mêmes proportions, les activités ou les exercices proposés peuvent s'effectuer avec un soutien fonctionnel. En effet, dans un nombre de productions (79/174), on note une préoccupation pour la conception de documentation pratique et située dans un contexte familial ou près des champs d'intérêt des apprenants et des apprenantes. Dans la même suite logique, mais en moins grand nombre (28/174), des formateurs et des formatrices ont introduit des formules ludiques dans leurs documents pour motiver et faciliter le travail des élèves dans leurs apprentissages. Enfin, il faut préciser l'absence d'exercices ou de soutien fonctionnel dans l'autre moitié des productions. On y trouve donc des recueils de textes, des documents de réflexion, des rapports d'activité, des bottins, des documents d'information, etc.; ou, le plus souvent, de la documentation théorique destinée aux personnes qui donnent de la formation.

8.3.2 *La qualité et la pertinence des productions*

Sur les plans de la qualité et de la pertinence des productions analysées, la majeure partie d'entre elles sont intéressantes à plusieurs points de vue. Généralement, on a respecté les exigences inhérentes à l'organisation d'un document, on a élaboré un contenu qui correspondait aux objectifs de départ et l'on a consacré des efforts à la présentation esthétique afin d'offrir du matériel agréable à consulter et digne des personnes visées. La principale critique vient du fait qu'un certain nombre d'auteurs et d'auteures ont oublié de se mettre à la place de la personne qui les lit, par exemple en ne l'informant pas sur des aspects contextuels (absence d'une page d'introduction ou page de présentation incomplète).

Considérant les différents types de documents analysés, la présentation des productions découlant des projets de matériel didactique est généralement bien adaptée aux destinataires, soit tant des adultes en formation que des formateurs et des formatrices. Une page de couverture relativement attrayante (illustrations, couleurs, etc.), une mise en page soignée, des choix de caractères appropriés, quelquefois des illustrations pertinentes ou servant de code de lecture sont caractéristiques de beaucoup de documents écrits consultés.

Nous pourrions dire sensiblement la même chose des productions ayant utilisé d'autres supports : des éléments physiques de qualité pour les jeux (ex. : tableaux avec graphisme de niveau professionnel, cartes plastifiées, jetons de couleur, etc.), sauf une exception (absence de montage) : des qualités techniques de niveau professionnel pour les vidéos; une présentation visuelle attirante pour les dépliants, les affiches, les cartes géographiques.

8.3.3 *La diffusion et la transférabilité des productions*

Au regard de la diffusion, à la suite de la lecture des rapports d'activité, on peut affirmer que les productions circulent presque exclusivement dans les milieux où elles ont été mises au point. Par ailleurs, l'analyse permet d'avancer que 30 p. 100 des documents (soit une cinquantaine) produits sur le plan local ou régional pourraient accéder à une diffusion plus large. Les productions satisfaisant à un certain nombre de critères (document autonome, contenu évalué, présentation claire, lecture relativement facile, matériel exigé disponible, etc.) permettent ce jugement.

Concernant les projets analysés dans la catégorie «matériel didactique», nous pouvons dégager les constats suivants :

- Les projets de cette catégorie représentent 44 p. 100 du total des projets réalisés de 1993 à 1997. Les activités de production de matériel didactique connaissent cependant une diminution importante avec les années. Pendant les deux premières années du bilan, plus de cinq projets sur dix consacraient une partie ou la totalité de leurs ressources à la production de matériel didactique. En 1996-1997, cette proportion n'est plus que du tiers;
 - Au cours des années, cette catégorie a été modifiée de façon à distinguer les activités de perfectionnement. De plus, la définition de la catégorie a été élargie de plus en plus vers la production d'outils destinés aux personnes en formation mais également à l'intention des formateurs et de formatrices;
 - Se concentrant sur les besoins des élèves ou de leurs formateurs et formatrices, les organismes ont réalisé des projets sur une vingtaine de thèmes, dont cinq ont dominé : l'enseignement des matières de base, l'insertion sociale et professionnelle, les technologies de l'information et des communications, la formation de base en milieu de travail, l'évaluation et le transfert des apprentissages;
 - La moitié des projets ont permis de créer du matériel didactique s'adressant uniquement aux adultes en formation. Certaines populations (les travailleurs et les travailleuses, les personnes allophones ou immigrantes, celles qui ont des incapacités, les parents) ont fait l'objet de projets particuliers. Si l'on ajoute les projets destinés à la fois aux élèves ainsi qu'aux formateurs et aux formatrices, on constate que les trois quarts des projets concernaient les personnes en formation;
 - Pour les projets liés aux activités de la catégorie «matériel didactique», nous avons analysé 174 productions. Le texte écrit est le plus courant. Les autres supports privilégiés par les promoteurs ont été, par ordre décroissant, les jeux, les cassettes vidéo, les disquettes, les tableaux, les cassettes audio, les cartes géographiques, les affiches, les règles à calcul et les déliants;
 - Les auteurs et les auteures se sont rarement limités à un type de contenu. Le français est le contenu le plus véhiculé dans les productions, que ce soit dans le domaine de la lecture, de l'écriture, de la communication orale ou lorsqu'il y a combinaison des trois. Vient ensuite le transfert des apprentissages comme sujet le plus traité. Du côté du matériel produit à l'intention des formateurs et des formatrices, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont les contenus abordés le plus souvent dans les productions;
 - Compte tenu des objectifs visés par les promoteurs, la plus grande partie des productions examinées se sont avérées pertinentes et de qualité. Par ailleurs, la première analyse des productions permet d'avancer qu'une cinquantaine de documents (30 p. 100) pourraient accéder à une diffusion plus large.
-

9 LES PROJETS DE LA CATÉGORIE «PERFECTIONNEMENT»

Les projets présentant des activités de perfectionnement sont les moins nombreux. On se rappellera que 20 p. 100 de l'ensemble des projets analysés ont été classés dans cette catégorie. Au total, 77 projets de perfectionnement ont été examinés : ils se répartissent de façon relativement égale chaque année : 19 pour l'année 1993-1994, 17 pour 1994-1995, 22 pour 1995-1996 et 19 pour l'année 1996-1997.

Toutes proportions gardées, c'est dans les projets régionaux que l'on a réalisé la plus grande partie des projets de perfectionnement. En effet, 40 p. 100 des projets des commissions scolaires travaillant de concert ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire (46/116) ont inclus des activités de perfectionnement dans leurs projets. Cette proportion est de 15 p. 100 pour les groupes populaires seuls ou concertés (27/190). Quatre projets ont été réalisés par la réserve centrale.

Ce qui, à notre avis, caractérise de façon particulière cette catégorie est le fait que l'activité de perfectionnement accapare moins de 25 p. 100 du budget du projet dans la majorité des cas, et ce, tant dans les projets régionaux que dans les groupes d'alphabétisation populaire. Seulement treize projets ont consacré plus de la moitié des sommes qui leur étaient allouées à une ou des activités de perfectionnement entre de 1993 à 1997.

9.1 La définition de la catégorie

Donc, même si la catégorie «perfectionnement» n'existait pas de façon autonome en tant que telle avant 1995-1996, des activités de perfectionnement ont eu lieu au cours deux années précédentes. Précisons qu'en 1993-1994 et en 1994-1995 le perfectionnement était intégré à la catégorie «production de matériel didactique».

La catégorie «perfectionnement» est apparue officiellement en 1995-1996 et est alors définie par rapport aux productions mais conçues en vertu du programme IFPCA. Les activités de perfectionnement sont définies tant en 1995-1996 qu'en 1996-1997 comme des «activités visant à offrir à des personnes intervenant en alphabétisation de l'information et de la formation relatives aux productions réalisées dans le cadre des IFPCA»¹.

9.2 Les constats généraux

Au départ, il faut préciser que peu de projets proposent une véritable problématique et même qu'un nombre important ne présentent pas de thèmes particuliers en rapport avec la catégorie. Lorsqu'ils abordent le volet de leur projet qui concerne le perfectionnement, la plupart des promoteurs donnent une brève description de besoins dont l'origine est souvent peu ou pas précisée.

Par ailleurs, comme l'indique le tableau 35, les projets qui incluent des activités de perfectionnement sont le plus souvent liés à une autre catégorie de projets. Seulement huit projets ne prévoyaient que du perfectionnement et donc n'étaient pas associés à une autre catégorie.

1. MEQ, 1995, p. 3 et MEQ, 1996, p. 3.

Tableau 35

**Répartition des activités de perfectionnement selon le lien avec d'autres volets
du programme IFPCA (ensemble des projets), 1993-1997**

| Catégories d'activités liées au perfectionnement | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Production de matériel didactique | 35 | 45,0 |
| Coordination et partage de l'information | 14 | 18,0 |
| Sensibilisation | 11 | 15,0 |
| Accès aux services | 6 | 8,0 |
| Recherche | 3 | 4,0 |
| Total partiel des projets de perfectionnement liés aux autres catégories | 69 | 90,0 |
| Total | 77 | 100,0 |

La production de matériel didactique (35/77) est la catégorie avec laquelle le perfectionnement a le plus de liens. En outre, ces documents sont souvent la suite logique des activités accomplies en rapport avec la création d'outils pédagogiques. Peu importe l'année observée, plusieurs activités de formation ou de perfectionnement vécues par les formateurs et les formatrices découlent soit de productions mises au point par ces personnes mêmes, soit d'outils pédagogiques proposés par un autre groupe ou de documents qui offrent de nouvelles méthodes pédagogiques ou encore des instruments d'évaluation. Tout ce matériel didactique existant, on veut en prendre connaissance et pouvoir s'en servir : une formatrice déjà initié le présente à ses collègues; un spécialiste est invité pour sensibiliser le groupe; des formateurs et des formatrices participent à un colloque qui comprend des ateliers sur tel ou tel outil pédagogique; un groupe sent le besoin de créer une banque d'outils de travail dans le domaine de l'alphabétisation; etc.

9.2.1 Les thèmes élaborés

Dans les thèmes abordés dans les projets de perfectionnement, nous avons pu en dégager huit qui ont été élaborés dans plus d'un projet. On peut voir leur répartition au tableau 36.

Tableau 36

**Répartition des thèmes élaborés dans les projets de perfectionnement selon l'année
de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997**

| Thèmes | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Les stratégies d'enseignement ou d'apprentissage | 4 | 4 | 4 | 2 | 14 | 0,18 |
| L'informatique | 1 | 3 | 3 | 4 | 11 | 0,14 |
| La sensibilisation ou le recrutement | 1 | 2 | 2 | 1 | 6 | 0,08 |
| Une démarche pédagogique particulière* | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 0,06 |
| Les troubles d'apprentissage | 1 | | 1 | 1 | 3 | 0,04 |
| L'évaluation des apprentissages | 1 | 1 | | 1 | 3 | 0,04 |
| La formation de base en milieu de travail | 1 | | | 1 | 2 | 0,03 |
| Autres thèmes | 6 | | 1 | 2 | 9 | 0,12 |
| Aucun thème | 3 | 5 | 10 | 6 | 24 | 0,31 |
| Total | 19 | 17 | 22 | 19 | 77 | 1,00 |

* Par exemple, perfectionnement en programmation neurolinguistique (PNL) ou en actualisation du potentiel intellectuel (API).

Le thème le plus fréquemment élaboré par les promoteurs a trait à l'acquisition et au développement de stratégies d'enseignement ou d'apprentissage. Il est question de perfectionnement sur les stratégies de lecture. L'approche fonctionnelle ainsi que le contenu et l'application du processus d'apprentissage fonctionnel font partie des objectifs liés à ce thème. L'informatique, que ce soit par la familiarisation avec l'ordinateur ou encore la formation à l'utilisation de logiciels, a fait l'objet du perfectionnement dans onze projets. Six projets ont présenté une offre de perfectionnement en rapport avec la sensibilisation et le recrutement. Par ailleurs, cinq projets avaient pour objet d'offrir une séance de formation en rapport avec une démarche ou une stratégie d'apprentissage particulière (API, PNL)

Près du tiers des promoteurs de projets (24/79) ont travaillé seulement avec des objectifs généraux (ex. : assurer des sessions de perfectionnement aux personnes-ressources; donner les outils nécessaires aux formatrices et aux formateurs et les soutenir dans leur pratique; se former pour mieux répondre aux besoins des élèves lors de leurs apprentissages). Il était alors impossible de dégager un thème particulier en rapport avec le projet présenté.

Il faut noter que beaucoup de projets ont pour objet de favoriser l'assimilation du matériel didactique produit par l'organisme lui-même ou conformément au programme IFPCA. Cette assimilation peut prendre différentes formes : cours, discussions sur le contenu, réflexions sur les applications possibles, évaluation, etc. L'intérêt marqué pour les différentes approches pédagogiques est un autre aspect qui ne se dément pas d'année en année. Le PAF, l'API, la PNL, etc., sont des exemples de modèles d'enseignement ou d'apprentissage qui sont mis à la disposition des formateurs et des formatrices et qui exigent des sessions de perfectionnement. De la même façon, le micro-ordinateur et toutes ses possibilités pédagogiques ont amené les formateurs et les formatrices chercher à maîtriser ce nouvel outil mais également à réfléchir sur son utilisation en classe.

9.2.2 Les populations visées

Comme il fallait s'y attendre, la grande majorité des projets de perfectionnement s'adressaient aux formateurs et aux formatrices. C'est ce que montre le tableau 37.

Tableau 37

Répartition des populations cibles dans les projets de perfectionnement selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Populations cibles | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|------|
| | | | | | N | % |
| Les formateurs et les formatrices | 15 | 13 | 15 | 13 | 56 | 0,73 |
| Les formateurs et les formatrices ainsi que les adultes en formation | 2 | 1 | - | | 3 | 0,04 |
| Les formateurs et les formatrices ainsi que d'autres personnes-ressources dans le domaine de l'alphabétisation | 1 | 1 | 3 | 3 | 8 | 0,10 |
| Autres personnes-ressources | 1 | 2 | 4 | 3 | 10 | 0,13 |
| Total | 19 | 17 | 22 | 19 | 77 | 1,00 |

Cependant, quelques groupes ont lancé des projets qui incluaient d'autres types de personnes engagées en matière d'alphabétisation : responsables de dossiers, conseillers et conseillères pédagogiques, gestionnaires. De plus, des personnes en formation ont participé avec des

personnes-ressources à des sessions de formation où leur présence s'avérait pertinente. Par exemple, un groupe d'alphabétisation populaire, dont l'objectif était de préparer le terrain pour une action spécifique en matière d'alphabétisation familiale, a invité des parents à ses sessions de perfectionnement. Un autre (1996-1997) a profité d'une séance d'initiation au réseau Internet pour y associer formateurs et formatrices ainsi qu'élèves.

Quelques projets (8/77) ont associé d'autres personnes-ressources aux formateurs et aux formatrices dans l'offre d'activités de perfectionnement. Il est surtout question d'autres catégories de personnel des organismes (conseiller ou conseillère pédagogique, coordonnateur ou coordonnatrice, etc.) ou encore de bénévoles. Enfin, une dizaine de projets se sont adressés uniquement à des intervenants autres que des formateurs et des formatrices.

9.2.3 *Les activités accomplies*

Il faut dire que, si les thèmes en rapport avec le perfectionnement ont été peu abordés, il en est de même de la description des activités accomplies dans les projets. Dans ce contexte, voici les types d'activités le plus souvent énoncés par les promoteurs : «rencontres», «colloque», «session de perfectionnement», «formation», «journées de formation», «atelier de perfectionnement», «échanges d'idées», «information». Comme on peut le constater, les promoteurs expriment indirectement soit la durée, soit les actions pour qualifier le perfectionnement.

Un petit nombre de promoteurs (10/77) ont été plus explicites dans la présentation de leurs activités. Tout en employant sensiblement le même vocabulaire, ils ont détaillé davantage en énonçant plus d'une phrase pour décrire chaque activité menée à bien dans leur projet. Considérant le peu d'information disponible, nous retenons que les rencontres de groupe ont été la formule privilégiée par les formateurs et les formatrices pour se ressourcer.

Un certain nombre de promoteurs (28/77) avaient prévu des activités lors de la présentation de leur projet qui n'ont pas été menées à terme. Les contraintes budgétaires et l'attente d'une production non terminée sont les raisons le plus souvent invoquées ou tacites pour expliquer cette situation. Toutefois, dans l'ensemble, la majorité des activités prévues dans le contexte des projets de perfectionnement ont effectivement été accomplies, et quand celles-ci devaient être annulées pour des raisons relevant souvent des participantes et des participants, ces personnes optaient pour une autre activité ou la reportaient dans l'avenir.

9.2.4 *Les formes de collaboration*

Sauf quelques exceptions, les organismes qui ont réalisé des projets de perfectionnement en vertu du programme IFPCA ne se sont pas associés à des partenaires. La majorité des promoteurs ont pris en main toutes les étapes inhérentes à la réalisation d'un projet, de sa définition à l'accomplissement des activités concrétisant des objectifs précis.

Cependant, un certain nombre de promoteurs (20/77) ont fait appel à des personnes-ressources pour accomplir le plus souvent partiellement ou totalement une activité. Une spécialiste de la lecture, une consultante en communication, un informaticien, un expert en évaluation sont des exemples de personnes-ressources qui ont collaboré à l'un ou l'autre des projets de perfectionnement.

9.3 Les productions analysées

Peu de productions découlent des projets de perfectionnement analysés. Au total, nous avons pu consulter seize productions : treize d'entre elles proviennent des projets régionaux et trois ont été mises au point par des groupes d'alphabétisation populaire. C'est plutôt dans la catégorie «matériel didactique» que l'on a créé de la documentation qui a été présentée, étudiée ou expérimentée dans les activités de perfectionnement.

9.3.1 *Les types de productions*

Ayant constaté que la documentation résultant des projets de perfectionnement était soit des documents devant servir de soutien aux formateurs et aux formatrices dans leur enseignement ou leur apprentissage, soit des rapports faisant le bilan d'une expérience, nous l'avons donc classée en deux grands types de productions : des documents de soutien et des documents de bilan. Les premiers proposent aux formateurs et aux formatrices du contenu informatif et des façons de réutiliser les connaissances nouvellement acquises dans leur travail. Ces productions sont du type suivant : manuel d'autoperfectionnement ou bien document d'introduction à l'alphabétisation ou à un sujet plus pointu. Le document de bilan, comme son nom l'indique, fait plutôt référence au suivi donné à une activité de perfectionnement. Ce type de document comporte habituellement un résumé de la formation ou le compte rendu d'une ou de plusieurs sessions de perfectionnement destinées aux formateurs et aux formatrices.

9.3.2 *La qualité et la pertinence des productions*

Considérant les différents types de documents analysés, la présentation de toutes les productions découlant des projets de perfectionnement est fonction des populations cibles, c'est-à-dire des formateurs et des formatrices avant tout. Une page de couverture relativement attrayante (illustrations, couleurs, etc.), une mise en pages soignée, des choix de caractères appropriés, quelquefois des illustrations pertinentes ou servant de code de lecture sont caractéristiques de ces documents. Quant à la diffusion des productions, à la suite de la lecture des formulaires de présentation et des rapports d'activité, on peut affirmer que les productions circulent presque exclusivement dans les milieux où elles ont été mises au point. En fonction du champ d'action de l'organisme, les productions sont distribuées sur le plan local ou régional.

Concernant les projets analysés dans la catégorie «perfectionnement», nous pouvons dégager les constats suivants :

- Au total, 77 projets comprenant des activités de perfectionnement ont été analysés. En proportion, les projets régionaux ont été les plus nombreux à soumettre des projets en rapport avec cette catégorie;
 - Généralement, la dimension de perfectionnement constitue une mineure dans l'ensemble d'un projet. Dans ce sens, les thèmes mais également les activités qui y sont liées sont peu définis;
 - Les principaux thèmes élaborés dans les projets de perfectionnement sont les suivants : les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, l'informatique, la sensibilisation et le recrutement des populations cibles. Il est à noter qu'un peu plus de 30 p. 100 des promoteurs de projets de perfectionnement ne définissent pas de thème particulier en rapport avec cette catégorie;
 - Les formateurs et les formatrices sont les populations cibles dans les projets de perfectionnement. On constate cependant que les élèves ou d'autres personnes-ressources en matière d'alphabétisation sont également visés dans quelques projets;
 - Peu de productions ont été engendrées par les projets de perfectionnement : en tout, seize productions issues majoritairement des projets régionaux ont été analysées. Il s'agit soit de documents de soutien à la formation, soit de documents de bilan faisant état des sessions de perfectionnement.
-

10 LES PROJETS DE LA CATEGORIE «RECHERCHE»

Rappelons que l'analyse a porté ici sur 80 projets¹ comportant des activités de recherche, soit 20 p. 100 de l'ensemble des projets étudiés. Au cours de la période à l'étude, le nombre de projets de recherche a augmenté : de 18 en 1993-1994, il est passé à 24 en 1996-1997. Toujours pendant la même période, la proportion des projets dont les activités de recherche ont retenu moins de 25 p. 100 de la subvention globale a chuté d'un peu plus de la moitié (11/18) au quart des projets (7/24). Cette diminution a joué en faveur des recherches utilisant 100 p. 100 de la subvention IFPCA puisqu'en 1993-1994 il n'y en avait qu'une sur neuf tandis qu'en 1996-1997 un projet sur trois consacre entièrement la subvention aux activités de recherche. C'est dans les projets régionaux que se sont réalisés le plus grand nombre de projets de recherche (42/80). Les groupes populaires ont mené à terme 20 projets, alors que les organismes travaillant de concert en ont réalisé peu (8 projets).

10.1 La définition de la catégorie

Pour la période comprise dans le bilan, la définition des activités de recherche, telle qu'elle est présentée dans les modalités de mise en œuvre du programme, a varié à trois reprises. En 1993-1994, il est précisé que les activités de recherche doivent répondre aux besoins de la collectivité et du milieu de travail. Étaient considérés comme particulièrement intéressants les projets s'attardant sur les programmes d'alphabétisation et sur la prévention de l'analphabétisme ainsi que ceux qui permettaient d'élever le niveau d'alphabétisation de la population. On peut donc dégager de cette définition des priorités concernant la recherche, même si celles-ci demeurent bien vagues dans certains cas. En effet, l'étude des programmes donnés, de même que la prévention de l'analphabétisme peuvent constituer des thèmes de recherche, mais que peut bien signifier le fait de donner priorité à des recherches permettant d'élever le niveau d'alphabétisation de la population?

En 1994-1995, la recherche est redéfinie comme des activités ayant pour objet de mieux faire connaître, au moyen d'études, les besoins de la collectivité et du milieu de travail. Encore une fois, certaines indications sont mises en avant : on parle alors d'états de la question dans un milieu, de moyens de prévention de l'analphabétisme ou encore d'exploration d'approches andragogiques. Donc, une priorité de l'année précédente est maintenue, soit la prévention de l'analphabétisme.

En 1995-1996 et en 1996-1997, la définition de la catégorie «recherche» est à la fois plus restreinte et plus large : plus restreinte parce qu'elle considère uniquement «les activités visant à développer de nouvelles stratégies d'intervention en alphabétisation»² et par ailleurs, plus large, car il n'y a aucune indication sur les thèmes à privilégier.

10.2 Les constats généraux

Dans cette partie, nous étudierons les thèmes, les populations visées dans les projets, les activités accomplies ainsi que la place des partenaires selon les différentes étapes du projet.

1. Pour le classement des projets, nous avons dénombré 74 projets de recherche. Toutefois, lors de l'analyse, nous avons constaté que certains projets comportaient plus d'une dimension de recherche, c'est-à-dire qu'ils présentaient des activités de recherche en relation avec des thèmes différents. Ces projets ont été analysés comme des projets distincts; cela explique pourquoi le nombre de projets considérés ici s'élève à 80.

2. MEQ, 1995, p. 3 et MEQ, 1996, p. 3.

En faisant l'analyse des formulaires de présentation, nous avons constaté que les projets de recherche élaborés par les promoteurs ne font pas référence, dans plus de la moitié des cas (43/80), aux études portant sur le même sujet ou sur un sujet connexe, pas plus qu'il n'ont pas fait le point sur l'état des connaissances concernant l'objet de leur recherche ni souligné l'apport d'autres recherches ou projets élaborés dans le contexte du programme IFPCA.

Lorsque les promoteurs font de tels liens (37/80), ils sont établis par rapport à des projets IFPCA ou par rapport à des projets externes au programme. Ainsi, dans 23 projets, les promoteurs précisent que la démarche de recherche présentée s'inscrivait dans la foulée du projet de l'année précédente. Pour 13 projets, cela signifie que la recherche ne s'est pas terminée à l'intérieur d'une année et que certaines activités sont reconduites l'année suivante. C'est le cas de recherches portant sur l'alphabétisation familiale, sur la situation de la main-d'œuvre dans l'industrie des pêches et dans une usine de transformation touchée par le moratoire sur le poisson de fond de l'Atlantique ou encore sur l'évaluation des services d'alphabétisation. Dans dix autres cas, la continuité signifie plutôt que des activités de recherche ont été décidées à la suite d'actions ou de réflexions antérieures au sein de l'organisme. C'est le cas des projets ayant pour objet l'intégration des adultes en postalphabetisation, la mise en évidence d'orientations de développement régional ou encore l'analyse des pratiques pédagogiques selon les approches constructiviste et coopérative.

Pour justifier leurs projets de recherche, des promoteurs ont établi des liens avec les travaux menés par des organismes externes : dans 14 projets de recherche, les promoteurs se sont fondés sur des écrits et des expériences de l'extérieur pour concevoir leurs activités de recherche. C'est le cas de recherches dont les problématiques reposent, par exemple, sur les liens entre l'analphabétisme et les conditions socio-économiques, l'alphabétisation et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un processus qui s'amorce dès la naissance mais aussi sur la réussite et le transfert des apprentissages en matière d'alphabétisation.

10.2.1 Les thèmes élaborés

Le tableau 38 présente les thèmes qui se dégagent de l'analyse des formulaires selon l'année de présentation du projet. Au total, le survol des objectifs montre qu'il y a eu une certaine évolution dans les thèmes de recherche. Les projets analysés en 1993-1994 permettent de voir que certains ont été plus populaires que d'autres. Ce fut le cas notamment des cinq recherches qui se sont intéressées à la postalphabetisation et des cinq autres qui ont abordé la question de la formation de base en milieu de travail. En outre, le transfert des apprentissages a fait l'objet de trois recherches cette année-là.

Tableau 38

Répartition des projets de recherche selon les principaux thèmes élaborés
(ensemble des projets), 1993-1997

| Thèmes | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Les services d'alphabétisation | 1 | 4 | 5 | 3 | 13 | 0,16 |
| Les pratiques en matière d'alphabétisation | 2 | 4 | 4 | 4 | 14 | 0,18 |
| Le recrutement | - | 3 | 2 | 6 | 11 | 0,14 |
| La prévention de l'analphabétisme et l'alphabétisation familiale | - | 3 | 4 | 3 | 10 | 0,13 |
| La postalphabétisation | 5 | 2 | 1 | 2 | 10 | 0,13 |
| La formation de base en entreprise et la main-d'œuvre sur le milieu du travail | 5 | - | 3 | 1 | 10 | 0,13 |
| Le transfert des apprentissages | 3 | - | 1 | - | 4 | 0,05 |
| Les nouvelles technologies de l'information et des communications | - | - | - | 3 | 3 | 0,04 |
| Le partenariat en matière d'alphabétisation | 1 | - | - | 1 | 2 | 0,03 |
| Le matériel didactique | - | 1 | - | - | 1 | 0,01 |
| Le perfectionnement | - | - | 1 | - | 1 | 0,01 |
| Le plan stratégique de développement | 1 | - | - | 1 | 1 | 0,01 |
| Total | 18 | 17 | 21 | 24 | 80 | 1,00 |

Les recherches élaborées en 1994-1995 et en 1995-1996, pour leur part, reposaient sur des thèmes plus diversifiés que celles de l'année 1993-1994. En 1995-1996, quatre projets de recherche se sont intéressés aux services d'alphabétisation. Ce sont essentiellement des projets axés sur les moyens de faire connaître des services à une population cible. Un nombre égal de projets de recherche a porté sur les pratiques en matière d'alphabétisation. On voit également l'arrivée des projets de recherche en rapport avec la prévention de l'analphabétisme (trois projets).

En 1995-1996, cinq projets se sont intéressés aux services d'alphabétisation. Il est question de mesurer les effets de la formation donnée ou encore d'étudier les formes de collaboration possibles entre les organismes. Par ailleurs, quatre projets comportant de la recherche ont touché à de nouvelles pratiques en matière d'alphabétisation et un nouveau thème émerge, soit l'alphabétisation familiale (trois projets). Considérant la définition donnée aux activités de recherche, soit l'acquisition et le développement de nouvelles stratégies en ce qui concerne l'alphabétisation, on peut dire que la majorité des projets (15/21) sont en rapport avec cette définition.

En 1996-1997, le thème qui revient le plus souvent est celui du recrutement de la population cible alors que six recherches y sont consacrées. D'autres thèmes comme les services d'alphabétisation, les pratiques en matière d'alphabétisation et la prévention de l'analphabétisme sont encore populaires. Une nouvelle problématique apparaît au cours de cette dernière année, soit l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications dans le domaine de l'alphabétisation.

Les thèmes et leurs objectifs de recherche ont une durée de vie d'environ deux années consécutives. C'est ainsi que la postalphabétisation et l'alphabétisation en milieu de travail ont fait l'objet d'une attention particulière durant les années 1993-1994, alors que cela a été le cas de la promotion des services d'alphabétisation et de l'élaboration de nouvelles pratiques en

matière d'alphabétisation en 1994-1995, de la prévention de l'analphabétisme et, pour une deuxième année consécutive, de la promotion des services d'alphabétisation en 1995-1996. Enfin, en 1996-1997, les thèmes les plus populaires ont été le recrutement de la population cible, pour une autre année, la prévention de l'analphabétisme.

En somme, les thèmes élaborés dans la présentation des activités de recherche au cours des quatre années à l'étude ont fait référence à des liens entre les recherches elles-mêmes ou avec d'autres projets dans moins de la moitié des cas (37/80). De plus, la nature des liens rapportés était relative soit à des écrits ou à des expériences d'organismes externes au programme IFPCA, soit à la même recherche étalée sur plus de un an ou encore à une recherche s'inscrivant dans la foulée de la démarche des organismes. Par ailleurs, il faut avoir fait l'expérience de l'utilisation des formulaires IFPCA en vue d'élaborer un projet de recherche pour se rendre compte que les renseignements demandés ont peu à voir avec un projet de recherche. Il est donc difficile de juger de la pertinence des outils à la seule lecture des formulaires de présentation.

10.2.2 Les populations visées

Le tableau 39 présente les populations cibles dans les activités de recherche. Au premier rang viennent les personnes en formation. On se réfère ici à des projets d'évaluation des services d'alphabétisation, mais également à des projets menés auprès de populations particulières inscrites en alphabétisation telles que les prestataires de la sécurité du revenu. La deuxième population visée dans les recherches concerne les organismes eux-mêmes. Nous pensons particulièrement ici à des activités en rapport avec la planification stratégique. Enfin, un nombre important de projets n'avait pas de population particulière en vue mais étaient plutôt axés sur la revue de littérature concernant un thème particulier. Certaines populations à qui l'on veut faire une offre de service ont également été retenues dans les projets de recherche : les travailleurs et les travailleuses (neuf projets), les familles (quatre projets), les jeunes peu scolarisés (trois projets) et la population analphabète plus généralement (cinq projets). Il est quand même intéressant de constater que les promoteurs s'adressent tout autant aux adultes déjà en formation qu'à la population cible à atteindre.

Tableau 39

Répartition des populations cibles dans les projets de recherche selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Populations cibles | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | | | | | N | % |
| La population inscrite en alphabétisation | 6 | 5 | 6 | 4 | 21 | 0,26 |
| Les organismes d'alphabétisation | 4 | 5 | 3 | 2 | 14 | 0,18 |
| Les sources documentaires | 2 | 2 | 5 | 5 | 14 | 0,18 |
| La main-d'œuvre active | 3 | - | 2 | 4 | 9 | 0,11 |
| Les sortants et les sortantes d'alphabétisation | 3 | 1 | 1 | - | 5 | 0,06 |
| La population analphabète | - | 1 | 1 | 3 | 5 | 0,06 |
| La famille | - | 1 | 1 | 2 | 4 | 0,05 |
| Les jeunes peu scolarisés | - | - | 1 | 2 | 3 | 0,04 |
| La population québécoise dans l'ensemble | - | 1 | - | 1 | 2 | 0,03 |
| Les formateurs et les formatrices | - | 1 | 1 | - | 2 | 0,03 |
| Les bénévoles | - | - | - | 1 | 1 | 0,01 |
| Total | 18 | 17 | 21 | 24 | 80 | 1,00 |

Les données ci-dessus montrent donc que les populations cibles dans les activités de recherche se sont diversifiées de 1993-1994 à 1996-1997, passant de cinq à neuf. Ensuite, elles laissent voir que si la population inscrite en alphabétisation était la population visée une fois sur trois en 1993-1994, elle l'était moins de une fois sur quatre en 1996-1997. De même, les organismes qui étaient objet d'étude une fois sur cinq en 1993-1994 ne l'étaient plus que moins de une fois sur dix en 1996-1997. On peut penser que l'augmentation du nombre d'études portant sur des populations particulières visées dans des activités de formation (famille, jeunes, etc.) correspond aux thèmes davantage axés sur le recrutement en 1996-1997. Ces variations ont joué en faveur des recherches documentaires qui ont vu leur nombre doubler pendant les quatre années étudiées, passant de une fois sur dix à une fois sur cinq.

10.2.3 Les activités accomplies

Pour les besoins de notre analyse, les recherches ont été regroupées selon six catégories¹ et nous avons examiné leur répartition selon les années. Chaque année, une catégorie a dominé dans les projets : en 1993-1994, c'était la recherche évaluative; en 1994-1996, la recherche-action et documentaire; l'année suivante on a plutôt fait de la recherche-action pour revenir en 1996-1997 à la recherche documentaire. C'est ce que nous indiquent les données présentées au tableau 40.

Tableau 40

Répartition des projets de recherche selon leur type et l'année de réalisation (ensemble des projets), 1993-1997

| Types de recherches | 1993-1994 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | Total | |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | | | | | N | % |
| Recherche documentaire | 3 | 4 | 5 | 7 | 19 | 0,24 |
| Recherche descriptive | 5 | 4 | 3 | 6 | 18 | 0,23 |
| Recherche-action | 1 | 4 | 6 | 5 | 16 | 0,20 |
| Autres | 1 | 4 | 4 | 3 | 12 | 0,15 |
| Recherche évaluative | 6 | - | 2 | 1 | 9 | 0,11 |
| Démarche pédagogique | 2 | 1 | 1 | 2 | 6 | 0,08 |
| Total | 18 | 7 | 21 | 24 | 80 | 1,00 |

Nous avons également pu constater que la recherche documentaire a été privilégiée dans les projets régionaux et qu'à une exception près toutes les recherches évaluatives y ont été menées. Du côté des groupes d'alphabétisation populaire, on a surtout effectué des recherches descriptives ou axées sur une démarche pédagogique.

1. La première catégorie comprend la recherche-action qui doit orienter la recherche vers l'action de façon à ramener l'action vers des considérations de recherche. La deuxième catégorie est celle de la recherche documentaire où l'ensemble des données ou de l'information sont recueillies dans différentes études portant sur le même sujet ou un sujet connexe et complémentaire. L'élaboration d'une pratique d'alphabétisation, troisième catégorie, concerne toute recherche axée sur la mise sur pied de nouvelles approches dans le domaine. Ensuite, dans la quatrième catégorie, la recherche évaluative a pour objet de fournir l'information nécessaire à l'énoncé de jugements de valeur. La cinquième catégorie est la recherche descriptive qui sert dans ce cas-ci à tracer le portrait de la population cible et à mettre en évidence ses besoins. Enfin, la sixième catégorie intitulée «Autres», regroupe les recherches qui ne correspondent pas à celles qui sont décrites précédemment, comme un sondage d'opinion, la recherche expérimentale, la «science-action», la conception de matériel didactique ou encore l'élaboration de plans de communication et de développement stratégique.

La question de la qualité des recherches effectuées a aussi été examinée. La qualité des projets de recherche repose assurément sur le type d'activités menées mais aussi sur la façon dont elles le sont. Or, les formulaires de présentation et les rapports d'activité n'ont pas été conçus originalement dans le but de recueillir expressément l'information permettant de juger de la qualité des recherches. À la lecture de ces documents, on s'aperçoit que les promoteurs sont plus ou moins explicites sur les activités accomplies, sur la façon dont elles l'ont été mais aussi sur la méthode de recherche et les outils de collecte des données. Il y a donc un vide important, à notre avis, en ce qui concerne l'information disponible pour débattre de la qualité des recherches en vertu du programme IFPCA.

Un examen des méthodes employées a quand même été fait : elles sont présentées au tableau 41. Soulignons d'abord que, dans près de 20 p. 100 des cas (17/80), nous ne disposons d'aucune information sur la méthode utilisée pour la recherche. L'entrevue individuelle est la méthode employée le plus souvent, et ce, dans les catégories les plus diverses. Par exemple, dans une recherche documentaire, on aura recours à cette méthode pour compléter et enrichir les données recueillies dans des sources écrites. Dans une recherche évaluative, un promoteur procède à l'évaluation des services d'alphabétisation au moyen d'entrevues de ce type. Dans le cas d'une recherche descriptive, l'entrevue individuelle servira surtout à la mise en évidence des besoins des personnes analphabètes en vue de recruter la population cible. En somme, l'outil de collecte des données utilisé lors de ces entrevues est la grille d'entrevue composée d'une série de questions semi-dirigées.

Tableau 41

Répartition des projets de recherche selon leur type et selon la ou les méthodes utilisées (ensemble des projets), 1993-1997

| Méthodes utilisées | Recherche-action | Recherche documentaire | Recherche évaluative | Recherche descriptive | Démarche pédagogique | Autres | Total* | |
|--|------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|----------|-----------|-------------|
| | | | | | | | N | % |
| Entrevues individuelles | 2 | 6 | 5 | 6 | - | 3 | 22 | 0,28 |
| Recension documentaire | - | 12 | - | 2 | 3 | 2 | 19 | 0,24 |
| Entretien téléphonique | 2 | - | 1 | 3 | - | 1 | 7 | 0,09 |
| Questionnaire | - | - | - | 4 | - | 4 | 8 | 0,10 |
| Entrevue de groupe | 2 | - | - | 1 | - | 2 | 5 | 0,06 |
| Autres méthodes | 1 | - | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 | 0,09 |
| Aucune information sur la méthode | 9 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 17 | 0,21 |

* Le total dépasse 80 parce que dans un projet de recherche, on peut avoir utilisé plus d'une méthode.

La recension documentaire, comme son nom l'indique, est la méthode principale utilisée dans les projets de recherche documentaire. Dans ces cas, on rassemble l'information sur la base de projets issus du programme IFPCA, de recherches menées par le ministère de l'Éducation ou d'autres sources documentaires. Les thèmes abordés dans ces recherches sont multiples : ils portent sur le transfert des apprentissages, sur la prévention de l'analphabétisme, sur le recrutement, sur l'alphabétisation familiale, sur la formation de base en entreprise ou encore sur les technologies de l'information et des communications. En général, l'objectif visé est d'amasser des renseignements sur des expériences qui ont eu du succès, sur des stratégies gagnantes ou sur les grandes tendances dans le domaine. De façon marginale, la recension a

servi à faire connaître les personnes-ressources en matière d'alphabétisation ou encore à réfléchir sur les ressources du milieu.

Les entretiens téléphoniques, pour leur part, ont été employés dans les cas de recherche descriptive, de recherche-action et de recherche évaluative. Par exemple, dans une recherche descriptive axée sur le recrutement, on a voulu relever les besoins de la population analphabète au moyen d'entretiens téléphoniques. On a également eu recours à l'entretien téléphonique auprès des organismes publics et parapublics, des organismes communautaires et des entreprises privées dans trois régions (recherche-action). L'entretien téléphonique a aussi été utilisé pour compléter les entretiens individuelles, auprès des gens qui ne pouvaient se déplacer, dans un contexte d'évaluation des services d'alphabétisation (recherche évaluative).

Le questionnaire a été la méthode privilégiée de façon exclusive dans quatre projets de recherche descriptive en rapport avec la mise en évidence des besoins d'une population particulière. L'entrevue de groupe a fait partie de la méthode de deux recherches-actions et d'une recherche descriptive. Si, dans le premier cas, ce type d'entrevue a pu servir à des fins de consultation par exemple, dans le cas de la recherche descriptive l'entrevue de groupe a plutôt permis d'établir le profil des personnes analphabètes de 50 ans et plus ainsi que de connaître leur perception de l'alphabétisation populaire.

Parmi les autres méthodes répertoriées, il y a d'abord le suivi d'une cohorte d'élèves durant une année alors que l'on cherchait à mesurer les effets de l'alphabétisation. Ce projet, d'une durée de deux ans, reposait sur des rencontres de groupe et individuelles à différentes reprises au cours de l'année ainsi que sur une relance quelques mois après la fin de la formation. La collecte des données se faisait principalement à partir de schémas d'entrevue. La tournée de consultation a aussi été une méthode retenue dans le cas d'une recherche descriptive portant sur la conception de l'alphabétisation qu'entretiennent les personnes analphabètes en région éloignée. Par ailleurs, dans le contexte d'une recherche-action, des séances de discussion ont servi à alimenter la réflexion sur les besoins de base des adultes inscrits dans les services d'alphabétisation, et cela, dans le but de sensibiliser les formateurs et les formatrices à la réalité des personnes analphabètes et de leur donner les outils nécessaires à cet égard. Enfin, un projet axé sur la rénovation et la petite menuiserie a permis de mettre au point une démarche pédagogique où les apprentissages de base en ce qui concerne le français et le calcul sont acquis au fil d'activités directement liées au travail exécuté.

Dans l'ensemble de ces projets, les activités de recherche ont été déterminées en conformité avec la problématique relevée. Il n'y a pas non plus d'incohérence majeure entre les objectifs, la méthode et les outils de collecte des données, du moins sur la base de l'information disponible, car, dans plus de la moitié des cas, l'information reste schématique à ce sujet.

10.2.4 Les formes de collaboration

La participation de collaborateurs et de collaboratrices aux projets de recherche a été examinée en deux temps soit au moment de la présentation du projet et à la fin du projet par l'entremise du rapport d'activité. Parmi l'ensemble des projets comportant des activités de recherche, seulement huit font référence, dans leur présentation, à la participation de partenaires autres que ceux qui sont admissibles au programme IFPCA.

L'examen de la répartition de ces projets de recherche selon le type de partenaires montre que dans trois cas c'est avec un chercheur universitaire que la recherche a été définie, à titre individuel ou encore par un centre de recherche universitaire. Par ailleurs, le réseau Travail-

Québec a été engagé dans le processus à deux occasions, tandis que la Fondation québécoise pour l'alphabétisation et la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre ont participé à une occasion chacune à la définition des activités de recherche.

Enfin, le recours à un organisme externe a connu une augmentation de 1993-1994 à 1996-1997, passant de quatre projets durant la première année à six projets durant la dernière année. Au total, la participation à des activités de recherche d'organismes autres que ceux qui sont engagés dans la définition du projet demeure encore marginale.

10.3 Les productions analysées

L'analyse a porté ici sur un total de 39 productions. Certains projets en compte plusieurs, alors que d'autres n'ont pas débouché sur une production concrète ou encore il ne nous a pas été possible de retracer la production.

Le nombre de productions se répartit de façon inégale au cours de la période. Ainsi, en 1993 et en 1994, on compte respectivement trois et cinq productions. L'année suivante, le nombre de productions s'élève à douze. Si en 1996 il n'y en a eu que quatre, l'année 1997 a marqué un nouveau sommet avec onze productions. De plus, nous avons retenu quatre productions mises au point en 1998, mais dont la conception avait été amorcée dans les années antérieures.

10.3.1 Les types de productions

Le rapport de recherche est le type de document le plus souvent produit au fil des ans. Ainsi, 23 rapports ont été lus et analysés, alors que cela a été le cas de six portraits ou profils d'organismes et de populations. De plus, nous avons regroupé dans une catégorie large intitulée «matériel de sensibilisation» six productions essentiellement conçues pour la prévention de l'analphabétisme. Parmi les autres productions, il y a deux répertoires de ressources en matière d'alphabétisation et deux documents proposant des orientations de développement stratégique et de communication.

Dans 27 cas sur 39, la production a été effectuée par une ou des personnes-ressources internes. On fait donc référence aux membres des groupes de travail, à des animatrices, à des coordonnatrices ou à des agents et des agentes d'alphabétisation. Dans les cas où l'on a fait affaire avec une personne-ressource externe, sept productions ont été conçues par des agentes ou des agents de recherche engagés précisément pour le dossier par l'organisme promoteur, trois productions sont les résultats des travaux de chercheurs universitaires, une autre production a été faite par des étudiants de deuxième cycle en gestion de projet et une dernière par une consultante en communication.

10.3.2 La qualité et la pertinence des productions

C'est en ce qui concerne la fiabilité des données que se trouve la plus grande faiblesse des recherches effectuées de 1993-1994 à 1996-1997. Les productions ne présentent pas toujours la méthode employée dans la recherche ni les outils de collecte des données. Si l'on peut toujours expliquer l'absence de ces renseignements dans les formulaires, il est plus difficile de la justifier dans un rapport de recherche. À notre avis, il ne suffit pas de savoir quel genre de données on veut recueillir, encore faut-il préciser le champ d'analyse de façon à être à même de faire un examen précis et en profondeur des situations étudiées. Or, dans les productions, il

n'est pas rare que ce type de renseignements soit passé sous silence et que rien ne soit dit, ou si peu, à propos du dispositif qui a servi à la collecte des données et à l'analyse de l'information.

En ce qui a trait à la présentation générale, la production type issue d'une recherche est un document sur papier, avec une reliure spirale, dont la page de couverture cartonnée donne le titre, le nom de l'auteur ou de l'auteure ainsi que le logo de l'organisme, quand il y en a un. En règle générale, le document est de bonne qualité. Certaines productions contiennent des tableaux, des graphiques et d'autres, des caractères d'impression de différentes couleurs, des illustrations, des photos et des dessins.

Au total cependant, la qualité des 39 productions examinées est inégale. Bien qu'un certain nombre d'entre elles soient intéressantes tant pour le contenu que pour le contenant, il n'en demeure pas moins que la plupart des productions ont des faiblesses importantes concernant la fiabilité des données ou encore au sujet de leur analyse.

10.3.3 La diffusion et la transférabilité des productions

Quant à la diffusion des productions, il semble que celles-ci soient encore peu diffusées et que leur circulation se limite à un cercle restreint, surtout sur le plan régional. Par ailleurs, la majorité des productions ne se prêtent pas bien au transfert entre régions ou entre organismes, car les travaux demeurent encore trop sur le plan local et ne soulèvent que rarement des éléments de réflexion qui pourraient être repris par d'autres.

Concernant les projets analysés dans la catégorie «recherche», nous pouvons dégager les constats suivants :

- Environ 20 p. 100 des projets analysés ont mené à bien des activités de recherche. Dans le réseau des organismes, les projets régionaux comportent le plus grand nombre de projets de recherche;
 - De l'analyse des formulaires de présentation, se dégage l'absence de référence à l'état des connaissances sur le sujet traité;
 - Au total, les projets de recherche se sont élaborés autour de douze thèmes. Ceux qui reviennent le plus souvent sont, dans l'ordre, les services d'alphabétisation, les pratiques d'alphabétisation, le recrutement, la prévention de l'analphabétisme et l'alphabétisation familiale, la postalphabétisation ainsi que la formation de base en entreprise et la main-d'œuvre active;
 - On a mené différents types de recherches. La recherche documentaire, la recherche descriptive et la recherche-action sont les types privilégiés dans les projets analysés. De l'information sur les méthodes de collecte des données, même si elle est schématique, se trouve dans près de 80 p. 100 des projets;
 - Au total, 39 productions ont été analysées. Le rapport de recherche est le type de productions le plus souvent choisi. La fiabilité des données ou leur analyse représente la plus grande faiblesse des productions analysées. En ce sens, la majorité des productions ne se prêtent pas à une diffusion plus large. Il y a toutefois des exceptions.
-

11 LES LIENS AVEC LE PROJET DE POLITIQUE DE FORMATION CONTINUE

Comme nous l'avons signalé dans le premier chapitre, outre la description des principales réalisations du programme IFPCA depuis quatre ans, le présent bilan a comme objet d'analyser les projets en fonction des orientations contenues dans le projet gouvernemental de politique de formation continue. Les axes d'action mis en avant en matière d'alphabétisation dans le projet de politique sont au nombre de trois¹ :

- la prévention de l'analphabétisme;
- la diversification des lieux de formation et l'accroissement de la participation;
- le maintien des capacités de lecture.

Par ailleurs, le projet de politique fait une place importante à la réussite de la formation; on y mentionne que «des indicateurs variés devront être élaborés pour mesurer la réussite»² des adultes en formation. Les données recueillies à ce jour par le Ministère sur les populations touchées par les services d'alphabétisation dans les commissions scolaires disent peu de choses des résultats de la formation, et nous n'avons pas non plus d'indications claires à ce sujet dans les groupes d'alphabétisation populaire. Nous disposons donc de peu de données pour évaluer les résultats de la formation.

En matière d'alphabétisation comme dans d'autres secteurs de la formation continue, il y a une nécessité de définir des indicateurs valables qui rendent compte de la réussite des adultes inscrits à des programmes qui ne mènent pas d'office à l'obtention d'un diplôme et dans les secteurs non formels d'enseignement. Par conséquent, dans l'examen des projets IFPCA au regard du projet de politique, nous avons répertorié les projets mettant en avant des objectifs et des activités qui avaient des liens avec l'évaluation des effets de la formation au même titre que les trois autres axes concernant les orientations en matière d'alphabétisation.

À chacun des axes d'action retenus dans le projet de politique correspondent des engagements du MEQ qui précisent ce que celui-ci entend faire pour mettre en œuvre les orientations préconisées. Ces engagements servent de points de repère pour analyser les projets IFPCA réalisés au cours des quatre dernières années.

Donc, pour chacun des axes d'action, nous faisons d'abord état des engagements ministériels qui s'y rattachent. Par la suite, nous présentons les projets qui peuvent être mis en rapport avec l'axe étudié pour finalement examiner les écarts ou les similitudes quant au projet de politique.

11.1 L'analyse des projets en fonction des axes d'action du projet de politique

Dans chacune des catégories d'activités examinées, les projets ont été classés selon les liens établis avec l'un ou l'autre des axes d'action du projet de politique. Pour le classement des projets, nous les avons scindés en deux : d'un côté, on a les projets concernant l'accroissement de la participation et, de l'autre, ceux qui comportent des objectifs de diversification des lieux de formation.

Pour établir les liens entre les projets réalisés et les orientations gouvernementales, nous avons examiné la concordance des thèmes élaborés dans le projet, y compris les objectifs visés, les populations cibles et les activités menées à terme, et des axes d'action présentés dans le projet de politique.

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998a, p. 23.

2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998a, p. 48.

Le tableau 42 illustre la répartition des projets qui ont un lien avec l'un ou l'autre des axes du projet de politique de formation continue. Au total, environ 40 p. 100 des projets IFPCA (152/370) ont un rapport avec celui-ci. Ainsi, c'est vers le domaine de l'accroissement de la participation et de la diversification des lieux de formation que les organismes ont davantage orienté leurs actions. En effet, 19 p. 100 des projets comportent des objectifs en rapport avec la diversification des lieux de formation et 11 p. 100 ont pour objet un accroissement de la participation aux services d'alphabétisation. Selon les observations faites antérieurement dans le chapitre 7 sur l'accès aux services, on note au fil des années une augmentation des projets en rapport avec l'accroissement de la participation.

La prévention de l'analphabétisme a été abordée dans une proportion non négligeable de projets, soit 10 p. 100. On constate cependant qu'au cours de la dernière année du bilan le pourcentage de projets consacrés à la prévention a tendance à diminuer. Quant au maintien des capacités de lecture, le nombre de projets avec lesquels il a été possible d'établir des liens est peu élevé. En effet, seulement 4 p. 100 de l'ensemble des projets (18/370) ont pu être désignés comme étant en rapport avec cette orientation du projet de politique. Le nombre de projets qui sont rattachés à l'évaluation des effets de la formation est sensiblement le même.

Tableau 42

Répartition des projets selon les axes d'action du projet de politique de formation continue et selon l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Axes d'action du projet de politique de formation continue | 1993-1994 | | 1994-1995 | | 1995-1996 | | 1996-1997 | | Total* | |
|---|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Diversification des lieux de formation | 21 | 0,24 | 14 | 0,17 | 15 | 0,17 | 20 | 0,17 | 70 | 0,19 |
| Accroissement de la participation | 6 | 0,07 | 6 | 0,07 | 11 | 0,13 | 17 | 0,15 | 40 | 0,11 |
| Prévention de l'analphabétisme | 9 | 0,10 | 8 | 0,10 | 11 | 0,13 | 8 | 0,07 | 36 | 0,10 |
| Maintien des capacités de lecture | 5 | 0,06 | 4 | 0,05 | 4 | 0,05 | 5 | 0,04 | 18 | 0,05 |
| Évaluation des effets de la formation | 7 | 0,08 | 4 | 0,05 | 4 | 0,05 | 1 | 0,01 | 16 | 0,04 |
| Total partiel : projets en rapport avec le projet de politique de formation continue | 40 | 0,47 | 30 | 0,37 | 37 | 0,43 | 45 | 0,39 | 152 | 0,41 |
| Total | 86 | 1,00 | 82 | 1,00 | 86 | 1,00 | 116 | 1,00 | 370 | |

* Un même projet peut être en rapport avec plus d'un axe d'action du projet de politique.

L'examen des projets sous l'angle des promoteurs est particulièrement intéressant (tableau 43). Ainsi, la prévention de l'analphabétisme a été traitée par l'ensemble des promoteurs, à l'exception des groupes concertés¹. Le pourcentage le plus élevé de projets de prévention se trouve dans les commissions scolaires, qui ont réalisé 28 p. 100 des projets de ce type. Le pourcentage est moins élevé dans les commissions scolaires travaillant de concert avec des groupes d'alphabétisation populaire, soit 15 p. 100. Quant aux groupes populaires, ils en ont réalisé le quart (23 p. 100). Soulignons que 28 p. 100 des projets de prévention sont issus de la réserve centrale. Si l'on tient compte des priorités de la réserve centrale au cours des dernières années, il est normal d'y trouver un pourcentage important de projets en rapport avec la prévention.

1. On trouve quelques projets de groupes concertés dans le domaine de la prévention. Toutefois, comme ces projets ont été financés par la réserve centrale, ils ont été placés dans cette catégorie de promoteurs.

L'accroissement de la participation aux services d'alphabétisation se partage à peu près également entre les commissions scolaires (35 p. 100), les groupes populaires (33 p. 100) et les commissions scolaires travaillant de concert avec des groupes d'alphabétisation populaire (33 p. 100). En matière de diversification des lieux de formation, les groupes populaires (36 p. 100) et les commissions scolaires (33 p. 100) ont réalisé le plus grand nombre de projets. Quant aux projets concernant le maintien des capacités de lecture, il semble que la presque totalité d'entre eux ont été l'initiative de groupes populaires (94 p. 100).

Par ailleurs, l'évaluation des effets de la formation a été plus poussée dans les commissions scolaires : 69 p. 100 des projets en rapport avec cet axe d'action s'y sont réalisés.

Tableau 43

Répartition des projets selon les axes d'action du projet de politique de formation continue et les organismes promoteurs (ensemble des projets), 1993-1997

| Organismes promoteurs | Prévention de l'analphabétisme | | Accroissement de la participation | | Diversification des lieux de formation | | Maintien des capacités de lecture | | Évaluation des effets de la formation | |
|--|--------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------|--|-------------|-----------------------------------|-------------|---------------------------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Commissions scolaires | 11 | 0,31 | 14 | 0,35 | 23 | 0,33 | 1 | 0,06 | 11 | 0,69 |
| Commissions scolaires et groupes d'alphabétisation populaire | 6 | 0,17 | 13 | 0,33 | 14 | 0,20 | - | - | 2 | 0,13 |
| Groupes concertés | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Groupes populaires | 9 | 0,25 | 13 | 0,33 | 26 | 0,36 | 17 | 0,94 | 3 | 0,19 |
| Réserve centrale | 10 | 0,28 | - | - | 8 | 0,11 | - | - | - | - |
| Total | 36 | 1,00 | 40 | 1,00 | 70 | 1,00 | 18 | 1,00 | 16 | 1,00 |

Considérant qu'en raison de la concertation les commissions scolaires présentent un moins grand nombre de projets, on peut dire que ceux pour lesquels il a été possible d'établir des liens avec les orientations du projet de politique ont été en proportion plus importante réalisés dans le réseau des commissions scolaires. Les projets en rapport avec le maintien des capacités de lecture font toutefois exception.

Le tableau 44 illustre la répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et les axes d'action du projet de politique. On constate que 37 p. 100 des projets ayant mené à bien des activités de sensibilisation présentent certains liens avec le projet de politique, surtout avec la prévention de l'analphabétisme, l'accroissement de la participation et la diversification des lieux de formation.

On a pu établir des liens entre les projets d'accès aux services et le projet de politique dans 45 p. 100 des cas. Il n'est pas étonnant de constater que ces projets sont surtout en rapport avec l'accroissement de la participation et la diversification des lieux de formation. Les projets de recherche ont également certains liens avec le projet de politique (39 p. 100), surtout au regard de la diversification des lieux de formation et de l'évaluation des effets de la formation. Quant au matériel didactique, il a été possible de faire des rapprochements pour le quart des projets retenus, particulièrement au regard de la diversification des lieux de formation.

Tableau 44

Répartition des projets selon les axes d'action du projet de politique de formation continue et selon la catégorie d'activité admissible, 1993-1997

| Axes d'action du projet de politique de formation continue | Sensibilisation | | Accès aux services | | Recherche | | Matériel didactique | | Perfectionnement | | Coordination et partage de l'information | |
|---|-----------------|------|--------------------|------|-----------|------|---------------------|------|------------------|------|--|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prévention de l'analphabétisme | 26 | 0,12 | 9 | 0,06 | 6 | 0,08 | 3 | 0,04 | 1 | 0,02 | 6 | 0,06 |
| Accroissement de la participation | 26 | 0,12 | 39 | 0,25 | 3 | 0,04 | 1 | 0,01 | 3 | 0,01 | 2 | 0,02 |
| Diversification des lieux de formation | 28 | 0,13 | 37 | 0,24 | 10 | 0,14 | 29 | 0,15 | 6 | 0,18 | 3 | 0,03 |
| Maintien des capacités de lecture | 12 | 0,06 | 2 | 0,01 | 0 | 0,00 | 6 | 0,04 | 0 | 0,04 | 0 | 0,00 |
| Évaluation des effets de la formation | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 10 | 0,14 | 2 | 0,01 | 2 | 0,01 | 1 | 0,01 |
| Total partiel : projets en rapport avec le projet de politique de formation continue | 81 | 0,37 | 70 | 0,45 | 29 | 0,39 | 41 | 0,25 | 12 | 0,25 | 11 | 0,10 |
| Total * | 217 | 1,00 | 154 | 1,00 | 74 | 1,00 | 164 | 1,00 | 77 | 1,00 | 108 | 1,00 |

* Le nombre de projets où les promoteurs ont fait des actions selon les axes du projet de politique de formation continue dépasse le total partiel, car un même projet peut toucher plus d'un axe d'action.

Voyons donc maintenant de façon un peu plus détaillée comment les projets se sont approchés ou non des orientations contenues dans le projet de politique.

11.2 La prévention de l'analphabétisme

En matière de prévention de l'analphabétisme, les orientations du projet de politique reposent sur la nécessité d'agir à la source du problème pour éviter la reproduction de l'analphabétisme. Trois postulats guident les actions proposées. Premièrement, les actions doivent se faire avec les jeunes enfants avant leur entrée à l'école ainsi qu'au premier cycle du primaire. Deuxièmement, les actions doivent avoir pour objet la participation des familles et soutenir, par de l'information, de la formation et des ressources, les actions éducatives des familles en relation avec l'éveil à la lecture des enfants et l'encadrement scolaire qui leur est apporté. Troisièmement, les actions doivent passer par la mobilisation et la concertation des partenaires des milieux éducatif, socioculturel, social et communautaire touchés par le bien-être de l'enfant et de sa famille. Pour agir en matière de prévention de l'analphabétisme, le MEQ propose, dans le projet de politique, de mener les actions suivantes¹ :

- sensibiliser le personnel enseignant de l'éducation préscolaire et du primaire par des activités de perfectionnement sur l'importance des pratiques pédagogiques qui favorisent l'éveil à la lecture et à l'écriture;
- intégrer des objectifs de prévention de l'analphabétisme dans les services de la formation générale aux adultes et dans les programmes de soutien à l'alphabetisation et à l'éducation populaire;

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998a, p. 25.

- en collaboration avec les commissions scolaires, proposer aux parents d'enfants de l'éducation préscolaire et du primaire des activités favorisant l'éveil à la lecture et à l'écriture;
- favoriser la mise en œuvre de programmes de prévention à l'intention des familles, dans les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaire;
- accorder une attention particulière aux régions davantage touchées par le décrochage scolaire et par la sous-scolarisation, notamment l'Abitibi-Témiscamingue, la Côte-Nord, la Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine et le Nord-du-Québec;
- en collaboration avec les universités, ajouter des notions de prévention de l'analphabétisme dans les programmes de formation des enseignantes et des enseignants;
- appuyer les actions de Communication-Jeunesse dans son mandat d'animation relatif à la lecture auprès de la petite enfance et des parents.

Parmi l'ensemble des projets étudiés, 36 ont des liens avec la prévention de l'analphabétisme. Nous présentons d'abord comment chacune des catégories d'activités contribue aux actions en matière de prévention pour la suite faire ressortir les écarts ou les similitudes des projets et des engagements ministériels.

La catégorie «sensibilisation»

Dans le domaine de la prévention, on trouve principalement des projets en rapport avec le milieu scolaire et des campagnes médiatiques. Les projets de sensibilisation s'adressent massivement aux jeunes de l'enseignement ordinaire et à leurs parents : 80 p. 100 concernent ces populations. La moitié de ces projets ont également pour objet la sensibilisation des acteurs du milieu, soit les autorités scolaires et le personnel de l'enseignement ordinaire, et, dans une moindre mesure, des organismes du milieu. Ces projets ont été élaborés autour de deux thèmes particuliers : l'alphabétisation familiale et la prévention de l'analphabétisme. Les trois quarts des projets s'articulent autour d'une thématique d'alphabétisation familiale centrée sur des actions auprès des parents et des enfants ainsi qu'auprès des enseignantes et des enseignants qui sont appelés à faire ce type d'actions. Cependant, si le plus souvent les projets d'alphabétisation familiale sont destinés aux jeunes du primaire ainsi qu'à leurs parents, un pourcentage non négligeable étendent aussi leurs actions au secondaire.

Les projets de campagnes médiatiques misent sur la participation des médias à titre de nouveaux alliés dans la lutte contre l'analphabétisme. Dans ces projets, on en trouve un qui touche particulièrement les familles : des actions de sensibilisation par l'entremise des médias ainsi que des actions de visibilité dans le réseau des bibliothèques et des pharmacies ont été accomplies en vue de sensibiliser les familles au rôle qu'elles peuvent jouer dans la prévention de l'analphabétisme.

La catégorie «accès aux services»

Parmi les neuf projets de prévention répertoriés dans la catégorie «accès aux services», huit ont tissé des liens étroits avec les écoles primaires¹. Les actions de la grande majorité des projets reposent sur la nécessité d'agir auprès des enfants certes, mais également de leurs parents et des acteurs sociaux et scolaires qui rendent des services divers à ces familles. À l'exception

1. Dans l'autre projet, on a mené à terme des activités de promotion de l'alphabétisation et de prévention de l'analphabétisme dans le contexte de l'Année internationale de la famille.

d'un projet où les promoteurs ont organisé des activités à l'intention des parents d'élèves du primaire uniquement, ces projets de prévention sont habituellement destinés à plus d'une catégorie de personnes : les enfants du primaire et leurs parents, les personnes-ressources en milieu scolaire et les élèves du primaire, les autorités scolaires et les parents.

Pour illustrer le type de projets réalisés, voici quelques exemples. Dans un projet, on a utilisé le journal de l'école pour convier les parents à des activités de formation sur la motivation scolaire. Ailleurs, la direction d'une école primaire a participé au dépistage de parents analphabètes en remettant à un organisme une liste d'enfants en situation d'échec à la maternelle. Des programmes d'aide aux devoirs et leçons existent également sur le chapitre des formes de collaboration avec les milieux scolaires. Soulignons aussi que les bibliothèques scolaires de même que les bibliothèques municipales sont mises à profit.

La catégorie «recherche»

Les recherches liées à la prévention de l'analphabétisme s'intéressaient pour la plupart au milieu familial. Ainsi, trois recherches avaient pour objet de déterminer les conditions de mise en place d'un modèle d'action en matière de prévention de l'analphabétisme auprès de jeunes familles défavorisées. Une autre recherche portait sur le développement des compétences parentales des mères et des pères faiblement scolarisés à l'intérieur de situations d'éveil à la langue écrite chez leurs enfants d'âge préscolaire. Une autre recherche pointait aussi, mais de façon plus large, la promotion de l'alphabétisation auprès de la famille. Enfin, la dernière recherche voulait préciser les différents acteurs et types d'actions en fait de prévention de l'analphabétisme mis en œuvre en dehors du milieu de l'éducation des adultes pour ensuite pouvoir diffuser cette information et encourager la mise sur pied de nouvelles actions de prévention.

La catégorie «matériel didactique»

Les projets de prévention ont donné lieu à seulement trois productions de matériel didactique. Faisant état des difficultés des parents d'être des personnes-ressources valables en matière d'éducation auprès de leurs enfants, trois organismes ont conçu des projets d'alphabétisation familiale et produit du matériel didactique que les parents peuvent utiliser à la maison avec leurs enfants.

La catégorie «perfectionnement»

Nous avons pu retracer un projet de perfectionnement en rapport avec la prévention. Un groupe populaire a ainsi accompli des activités de perfectionnement auprès de formateurs et de formatrices en vue de préparer le terrain pour la mise sur pied d'un projet d'alphabétisation familiale et d'offrir des ateliers à des parents ayant de jeunes enfants.

La catégorie «coordination et partage de l'information»

Les activités de coordination et de partage de l'information liées à la prévention de l'analphabétisme s'adressaient pour la plupart aux organismes du milieu susceptibles d'agir auprès des familles (six projets). Soulignons par exemple les actions menées dans le secteur anglophone au regard de l'alphabétisation familiale. Le projet soumis par le Quebec Literacy Working Group (QLWG) entendait toucher tous les membres de chacune des communautés des différentes régions du secteur anglophone. On prévoyait s'adresser aux commissions scolaires puis tenter d'obtenir la collaboration des bibliothèques et des gens d'affaires et de

toute autre personne susceptible de collaborer d'une façon ou d'une autre au dossier de la prévention de l'analphabétisme. Enfin, le projet De A à Z soutenu par la réserve centrale mise sur le partenariat d'organismes du milieu pour effectuer des actions cibles de prévention auprès des familles ayant des enfants de moins de 4 ans dans un quartier défavorisé de Longueuil. À terme, ce projet doit permettre au Ministère de déterminer les actions à mettre en place auprès des familles et les conditions de leur réussite.

11.2.1 Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique

En ce qui a trait à la prévention de l'analphabétisme, les actions mises en avant dans le projet de politique sont élaborées selon une approche intégrée touchant l'ensemble des personnes-ressources auprès des familles avec de jeunes enfants. Par ailleurs, le projet de politique s'adresse aux familles venant d'un milieu populaire ayant des enfants âgés de 0 à 9 ans.

Notre première remarque concerne les populations cibles. Sauf quelques exceptions, peu de projets se sont intéressés aux jeunes d'âge préscolaire et à leurs parents. Ce sont surtout les élèves du primaire et quelquefois du secondaire qui ont été le point de mire des actions. En conséquence, les organismes qui travaillent auprès de la petite enfance sont peu engagés dans les projets. On constate également que les projets n'engagent pas nécessairement l'ensemble des partenaires (parents, personnes-ressources en milieu scolaire ou autre et enfants), mais que le plus souvent ils sont destinés à deux catégories de populations : soit les enfants et leurs parents, soit les enfants et les personnes-ressources en milieu scolaire.

Toujours par rapport à la population cible, nous avons observé qu'un nombre important de projets étaient axés sur la sensibilisation des élèves en fait de prévention de l'abandon scolaire et, par le fait même, qu'ils s'adressaient surtout à des jeunes de la fin du primaire ou du secondaire. Ces activités sont bien sûr pertinentes mais elles correspondent peu à des activités de prévention de par leur caractère ponctuel.

On note que l'élaboration des activités de prévention n'est pas encore suffisamment appuyée par la recherche. Les projets ont surtout porté sur le milieu familial mais encore peu sur les interrelations des différents acteurs (centre de la petite enfance, famille et milieu scolaire, etc.). En outre, l'évaluation des activités de prévention est quasi inexistante.

Quand on examine la prévention sous l'angle des différentes contributions apportées par les catégories d'activités, il ressort que les projets en rapport avec la prévention ont été principalement de l'ordre de la sensibilisation. En ce sens, les activités utilisées pour sensibiliser le personnel pourraient probablement être reprises dans les milieux. Par ailleurs, des efforts importants restent à faire pour concevoir des moyens de recrutement destinés aux parents en vue de leur offrir de la formation sur les compétences parentales, comme cela est préconisé dans les engagements ministériels. On devra également envisager la production ou la diffusion de matériel pour soutenir la création ou la tenue d'activités d'éveil à la lecture. Enfin, faut-il le rappeler, l'évaluation des projets de prévention, particulièrement ceux qui fonctionnent depuis quelques années, devrait aider en mettre en place des actions plus efficaces.

Il est également mentionné dans le projet de politique que certaines régions devront être visées tout particulièrement dans les projets de prévention : l'Abitibi-Témiscamingue, la Côte-Nord, la Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine et le Nord-du-Québec. Nous avons constaté que peu de projets de prévention ont été mis au point dans ces milieux.

11.3 La diversification des lieux de formation et l'accroissement de la participation

Essentiellement, le deuxième axe du projet de politique de formation continue porte sur l'amélioration de l'accessibilité aux services d'alphabétisation. Les actions proposées ont pour objet d'accroître la participation aux activités de formation et d'offrir des services qui permettront aux personnes de mieux assumer différents rôles : parents, travailleurs et travailleuses, citoyens et citoyennes.

Pour améliorer l'accessibilité aux services de formation, le MEQ s'engage à mener les actions suivantes¹ :

- doubler, d'ici l'an 2002, le nombre de personnes inscrites aux activités de formation en passant de 20 000 personnes à 40 000;
- accroître les actions en milieu de travail, avec la collaboration des établissements scolaires, des groupes d'éducation populaire, des entreprises et des organisations syndicales;
- en fait de recrutement, accorder, de concert avec les partenaires, une attention particulière aux adultes de moins de 30 ans faiblement alphabétisés;
- donner des sessions de perfectionnement aux commissions scolaires et aux groupes d'alphabétisation populaire en matière de planification stratégique et de communications en vue de leur permettre de hausser leurs effectifs;
- accroître la collaboration et la complémentarité des secteurs des jeunes et des adultes.

Les actions en vue d'accroître les effectifs inscrits en formation et celles qui sont destinées à diversifier l'offre de formation ont été distinguées puisqu'il nous semblait que des actions différentes pouvaient être menées selon l'un ou l'autre des objectifs visés.

Au total, 40 projets ont un lien avec l'accroissement de la participation et 70 ont touché la diversification des lieux de formation. C'est d'ailleurs en relation avec ce dernier aspect que l'on compte le plus grand nombre de projets (tableau 42). Voyons donc de façon plus détaillée le contenu de ces projets en fonction des catégories d'activités.

Les projets de la catégorie «sensibilisation»

Pour accroître la participation aux services d'alphabétisation, les promoteurs ont mené des projets de sensibilisation (26 projets) qui comportent principalement les objectifs suivants : le développement de la formation de base en milieu de travail, la promotion des services et l'établissement de partenariat pour le dépistage de la population analphabète ainsi que les services d'aide et de conseil qui lui sont destinés. La participation des apprenantes et des apprenants à la sensibilisation s'inscrit dans la foulée de la recherche de nouvelles formules de recrutement et d'actions de sensibilisation. Pour atteindre leurs objectifs, les organismes ont principalement retenu comme cible les organismes publics, parapublics et communautaires, la population en général ainsi que le milieu du travail.

Pour diversifier leurs services, 80 p. 100 des projets ayant une dimension de sensibilisation (22 projets sur 28) ont privilégié la formation de base en entreprise. En fait d'actions, cela veut dire

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998a, p. 26.

que les organismes s'adressent à des entreprises en vue de les sensibiliser à la réalité et aux conséquences de l'analphabétisme en milieu de travail pour ensuite procéder à l'analyse de leurs besoins en matière de formation de base. Parmi les entreprises visées, nous trouvons des entreprises syndiquées et non syndiquées ainsi que de petites et moyennes entreprises, particulièrement celles qui présentent un niveau élevé d'emplois précaires et une faible scolarisation de la main-d'œuvre. Les actions dans les entreprises étaient destinées non seulement au patronat et aux syndicats mais également aux travailleurs et aux travailleuses ainsi qu'aux responsables de la formation tout autant qu'à d'autres personnes-ressources des réseaux de l'éducation et de la main-d'œuvre. Il s'agissait, d'une part, de donner aux chefs d'entreprise, dans une perspective de démystification de l'analphabétisme, les outils voulus pour la prise en charge et l'engagement au regard de la formation de base des travailleuses et des travailleurs peu scolarisés; d'autre part, on sensibilisait directement ces dernières personnes pour qu'elles s'inscrivent à des activités d'alphabétisation. Un autre objectif, présent dans plusieurs projets, a trait à l'augmentation de la visibilité des services de formation de base.

Les projets de la catégorie «accès aux services»

C'est évidemment dans la catégorie «accès aux services» que l'on compte le plus grand nombre de projets (39) en vue de l'accroissement de la participation en matière d'alphabétisation puisque les projets de cette catégorie ont pour objet soit d'augmenter le nombre d'inscriptions soit de le maintenir¹. En rapport avec le projet de politique de formation continue, nous avons uniquement retenu les projets qui indiquaient clairement une augmentation des effectifs. De par leurs activités, ces projets diffèrent peu de ce que l'on a pu observer au chapitre 7. Cependant, les ressources humaines, matérielles et financières sont généralement plus modestes pour les projets réalisés par les groupes populaires que pour les projets régionaux. Certaines commissions scolaires ont eu recours à des firmes spécialisées pour élaborer un plan de développement stratégique. Parmi les 39 projets, 8 portaient sur un plan de communication ou un plan de développement des services d'alphabétisation.

Pour diversifier les lieux de formation, les projets d'accès aux services ont concentré leurs efforts dans les milieux de travail. La majorité des projets (24/37) sont réalisés par des commissions scolaires et des groupes concertés. Dans ces projets, on tente d'instaurer des formes de partenariat régional, notamment avec la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), le Centre Travail-Québec (CTQ), le ministère du Développement des Ressources Humaines du Canada (DRHC) et différents acteurs socio-économiques (la chambre de commerce, les structures syndicales dont la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Corporation de développement économique).

L'analyse révèle que les actions dans un milieu donné auprès des travailleurs et des travailleuses constituent l'aboutissement d'une démarche exigeante. Nous observons que les promoteurs qui parviennent à implanter un ou plusieurs programmes de formation de base dans des milieux de travail multiplient leurs efforts durant plusieurs années ou franchissent nombre d'étapes avant d'y arriver.

1. En principe, tous les projets d'accès aux services auraient pu être retenus comme étant en rapport avec le projet de politique de formation continue. Toutefois, lors de l'analyse, nous n'avons choisi que les projets dont les objectifs mentionnaient précisément l'augmentation des effectifs inscrits en alphabétisation. Plusieurs projets d'accès aux services avaient des objectifs de maintien des effectifs.

Les projets de la catégorie «recherche»

Les recherches consacrées à l'augmentation des effectifs sont peu nombreuses (trois projets). Un projet a porté sur l'analyse des pratiques de recrutement. Un autre traitait de la mise en évidence des caractéristiques de la population du territoire à qui l'organisme offre des services. Enfin, une dernière recherche a permis la relance auprès d'adultes qui ont abandonné la formation dans le but de leur offrir des services mieux adaptés à leurs besoins.

À l'égard de la diversification des lieux de formation, les recherches (dix projets) se regroupent autour de quatre thèmes : la main-d'œuvre en emploi, la famille, les jeunes analphabètes et les personnes de plus de 50 ans. Les travailleurs et les travailleuses sont la population la mieux documentée dans les activités de recherche. En effet, sept recherches ont porté sur cette population. Les projets concernaient, par exemple, la recherche de réponses aux besoins de formation de base de cette population, la conception de matériel favorisant le transfert des apprentissages en entreprise ou encore le portrait d'ex-travailleuses de façon à leur offrir des services adaptés. Viennent ensuite les trois recherches sur la famille. Elles se sont penchées de façon générale sur le développement de services dans un cadre d'alphabétisation familiale. Ensuite, deux recherches se sont attardées sur les jeunes analphabètes. Dans la première, on a étudié la relation à la langue écrite des jeunes peu scolarisés et, dans la seconde, le recrutement de cette population. Enfin, dans une seule recherche, on a voulu établir un nouveau créneau d'alphabétisation en s'intéressant aux adultes de 50 ans et plus. Il s'agissait alors de circonscrire leurs besoins pour leur offrir des activités adaptées.

Les projets de la catégorie «matériel didactique»

Dans cette catégorie, un seul projet est en rapport avec l'accroissement de la participation. Il s'agissait pour l'organisme de produire et de diffuser un recueil de textes d'apprenants et d'apprenantes accompagnés d'un cahier d'activités et d'utiliser ce recueil comme moyen de recrutement.

Comme pour les autres catégories d'activités, les projets ayant un lien avec la diversification des lieux de formation ont été dirigés principalement vers les travailleurs et les travailleuses. Constatant l'absence de matériel adapté pour cette population, on a voulu chercher ou créer des outils pédagogiques utiles et pertinents. Parmi les thèmes exploités, soulignons l'accessibilité de l'information relative à l'emploi, la définition de l'offre de service en entreprise et la conception de matériel à partir de documents authentiques.

Quelques projets de la réserve centrale sont également en rapport avec la diversification des lieux de formation. Par exemple, on y trouve un projet de formation à distance en matière d'alphabétisation qui a pour objet de favoriser l'accès à la formation en offrant aux analphabètes des moyens nouveaux, agréables et faciles (vidéos) à utiliser au foyer. La population cible dans ce projet est celle qui ne peut fréquenter les centres de formation.

Les projets de la catégorie «perfectionnement»

Dans les projets comportant du perfectionnement, trois sont liés à l'accroissement de la participation. Il s'agit essentiellement de projets qui portent sur la participation des personnes-ressources du recrutement de personnes qui pourraient s'inscrire en alphabétisation. Pour répondre à la baisse des effectifs, on a senti le besoin d'offrir des sessions de perfectionnement aux personnes ayant un contact direct avec des apprenantes et des apprenants afin qu'elles

assurent un recrutement de premier ordre. C'est ainsi que des cours de marketing, entre autres, leur ont été donnés.

C'est en matière de diversification de lieux de formation que l'on compte le plus grand nombre de projets de perfectionnement (six projets). Ici comme dans les autres catégories, la diversification a été dirigée principalement vers les travailleurs et les travailleuses. Les formatrices et les formateurs ont eu droit à des sessions de perfectionnement sur différents thèmes : assimilation d'un guide andragogique pour l'alphabétisation de la main-d'œuvre, formation de base en entreprise, comment agir efficacement dans l'acquisition et le développement de compétences de base, qui sont préalables au monde de l'emploi, échanges d'idées entre animateurs et animatrices et celles qui ont de l'expertise en matière de formation en milieu de travail.

Les projets de la catégorie «coordination et partage de l'information»

Dans cette catégorie, deux projets touchent la question de l'accroissement de la participation. Dans le premier cas, il s'agit d'un projet qui concerne l'établissement de partenariat avec les organismes en rapport avec la population cible de milieux défavorisés. Il est question d'organismes comme les CLSC, les CTQ, les centres d'aide aux personnes à la recherche d'emploi, les centres et comptoirs d'entraide et encore les refuges pour femmes violentées. La concertation de ces différents organismes du milieu et le maintien de liens avec les partenaires socio-économiques et communautaires permettront non seulement de continuer à tirer profit du fait d'y diriger la population visée et d'accroître les effectifs mais aussi de pénétrer, dans certains cas, derrière les portes de milieux à forte concentration de personnes analphabètes. Enfin, un projet a vu ses activités de coordination orientées vers la consolidation des comités locaux d'alphabétisation déjà en place ainsi que vers la création de deux nouveaux comités. L'objectif de ces derniers est d'effectuer un travail de sensibilisation et de recrutement dans les municipalités où le promoteur offre ses services dans le but explicite d'augmenter considérablement le nombre d'effectifs et de sessions de formation en matière alphabétisation.

Quant aux projets de la catégorie «coordination et partage de l'information» en rapport avec la diversification des lieux de formation (trois projets), ils touchent encore une fois principalement les travailleuses et les travailleurs. C'est ainsi que deux projets se sont intéressés à cette population. Dans un cas, le promoteur entendait établir des liens étroits de collaboration avec le milieu du travail afin de favoriser la planification et l'action régionale concertée en matière d'acquisition et de développement des compétences de base de la main-d'œuvre. Dans l'autre cas, le promoteur voulait mettre en forme des modalités et des mécanismes de coopération entre les entreprises, les travailleurs et les travailleuses, le réseau québécois de la main-d'œuvre et de l'éducation dans le but d'élaborer une démarche de concertation et d'action pour l'acquisition et le développement des compétences de base de la main-d'œuvre sur le milieu du travail. Par ailleurs, un autre projet s'est développé autour de l'amélioration de l'accessibilité des femmes aux services d'alphabétisation.

11.3.1 Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique

De nombreux projets ont pour objet d'augmenter les effectifs tant dans le réseau des commissions scolaires qu'au sein des groupes populaires. Les efforts investis ont-ils donné des résultats? À première vue, non, puisqu'on n'a pu enrayer la baisse des effectifs. Même dans les régions où l'on a davantage investi dans la sensibilisation et le recrutement, il n'y a pas d'effets

significatifs. Par ailleurs, d'autres facteurs ont joué un rôle, notamment le fait que le ministère de la Solidarité sociale (autrefois le ministère de l'Emploi et de la Solidarité) a pratiquement cessé de diriger les prestataires vers l'alphabétisation pour les orienter vers des services directement en rapport avec l'insertion professionnelle. Notons qu'à la fin des années 80, la population des commissions scolaires était fortement composée de personnes participant à la mesure Rattrapage scolaire, population pour laquelle on n'avait pas véritablement besoin de faire de recrutement. De plus, au cours des dernières années, malgré des chiffres alarmants sur le nombre de personnes faiblement alphabétisées au Québec, il n'y a pas eu d'indication claire selon laquelle le MEQ voulait mettre l'accent sur la nécessité d'accroître les services à cette population.

Les organismes sont en quelque sorte laissés à eux-mêmes devant la difficulté de recrutement de la population visée. En effet, les sommes consenties pour les efforts de recrutement et de sensibilisation proviennent presque uniquement du programme IFPCA. Les organismes ont fait des efforts considérables et conçus beaucoup d'actions en vue de remédier à la baisse des effectifs. On peut raisonnablement penser que dans ce contexte si de tels efforts n'avaient pas été maintenus dans les différents milieux, la situation serait encore plus catastrophique. Il est difficile de porter un jugement sur les mécanismes ou les activités de recrutement. Trop peu de recherches ou d'évaluation ont été menées pour permettre d'évaluer des projets qui semblent plus prometteurs. On voit aussi que peu d'activités de recherche ont accompagné les activités de recrutement. Il reste que l'examen du bilan de ces activités sur le terrain doit tenir compte du contexte et des orientations du MEQ.

En matière d'amélioration d'accès aux services, le projet de politique prévoit doubler la population en formation d'ici l'an 2002. Cela veut dire que des efforts importants devront être faits pour que cesse la baisse des effectifs.

Une avenue envisagée pour aider les organismes à accroître leurs effectifs consiste à «offrir des sessions de perfectionnement aux commissions scolaires et aux groupes d'alphabétisation populaire en matière de planification stratégique et de communications»¹. Une offre de service est actuellement lancée tant dans les commissions scolaires que dans les groupes d'alphabétisation populaire à ce sujet.

On trouve également parmi les engagements du MEQ la volonté d'accorder une attention particulière aux jeunes de moins de 30 ans faiblement alphabétisés. Or, seuls quelques projets concernent de façon précise ce groupe. Nous croyons que la situation s'explique facilement par les données sur la population inscrite en alphabétisation. En effet, chaque année, le tiers des personnes inscrites à des activités de formation dans les commissions scolaires ont moins de 30 ans. Pourtant, celles-ci représentent environ 5 p. 100 de la population faiblement alphabétisée. On peut donc dire qu'il s'agit d'une population facile à recruter. Nous croyons que c'est la raison majeure pour laquelle dans les projets IFPCA les promoteurs se sont peu intéressés à cette population. Par ailleurs, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de besoin particulier par rapport à celle-ci; on pourrait notamment songer à une offre de service mieux adaptée à sa situation.

En matière de diversification des lieux de formation, il faut souligner que la structure même de l'offre de service du MEQ à propos de l'alphabétisation présente déjà une certaine diversification. Les adultes peuvent en effet aller chercher leur formation dans l'un ou l'autre des

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998a, p. 26.

deux réseaux financés par le MEQ. Le projet de politique propose de diversifier encore plus les lieux de formation, entre autres choses par l'accroissement des actions en milieu de travail.

Or, il ressort clairement de l'examen des projets que les travailleurs et les travailleuses ont été la population la plus souvent visée dans les projets liés à la diversification des lieux de formation. Toutes les catégories d'activités ont été mises à profit au regard de cette population. On a sensibilisé et recruté les apprenantes et les apprenants en milieu de travail. On a conçu du matériel pédagogique et donné des sessions de perfectionnement aux formateurs et aux formatrices. Des activités de recherche sont venues appuyer les actions. Pourtant, à mesure que l'on avance dans les années étudiées dans le bilan, on note une baisse des actions en milieu de travail. Comment expliquer la situation? Il est difficile de croire que la situation est réglée et que l'organisation des services en milieu de travail fonctionne à plein régime. Il nous semble que si le MEQ veut atteindre ses objectifs d'accroissement de la participation et toucher une des populations cibles dans le projet de politique, il devra relancer les actions en rapport avec la formation en milieu de travail. L'expertise existe dans le milieu, mais il importe de donner un nouvel élan à ces actions.

11.4 Le maintien des capacités de lecture

Les recherches démontrent qu'au-delà de la scolarité atteinte c'est en lisant et en appliquant ses compétences que l'on reste ou que l'on devient meilleur lecteur ou meilleure lectrice. Les personnes qui lisent souvent tant au travail qu'à la maison ont de meilleures compétences en ce qui a trait à la lecture.

S'appuyant sur ces recherches, le projet de politique de formation continue mise sur l'importance de prendre des mesures pour augmenter la pratique de la lecture chez les personnes faiblement alphabétisées. On souligne également qu'il s'agit d'une avenue relativement nouvelle et que les propositions soumises devront être enrichies. L'action du MEQ est surtout définie en rapport avec sa participation à la Politique du livre et de la lecture¹.

Pour favoriser le maintien des capacités de lecture, les engagements du ministère de l'Éducation sont les suivants² :

- intégrer des objectifs relatifs au maintien des capacités de lecture dans les programmes d'études de la formation générale et de la formation professionnelle;
- élaborer, de concert avec les partenaires, des stratégies d'enseignement-apprentissage adaptées aux jeunes, particulièrement aux garçons;
- participer à la mise en œuvre des mesures arrêtées dans la Politique du livre et de la lecture;

Peu de liens ont pu être établis entre cet axe d'action et les projets IFPCA. En tout, seulement 18 projets ont été répertoriés, ce qui témoigne de la nouveauté du sujet. Ces activités se trouvent presque uniquement dans les groupes populaires. C'est essentiellement du côté des activités de sensibilisation et de production de matériel didactique que ces liens ont été relevés.

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998b.

2. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1998b, p. 27.

Les projets de la catégorie «sensibilisation»

Dans ce cas-ci, on compte une douzaine de projets pour lesquels on a pu établir certains liens avec le maintien des capacités de lecture. Ce sont des projets axés sur la réalisation d'activités de promotion de l'écriture auprès des apprenants et des apprenantes. Ces activités se concrétisent dans la publication d'un recueil de textes, de bulletins de liaison, de journaux communautaires ou d'émissions radiophoniques ou encore l'exploration de la communication écrite. Dans cette catégorie figure aussi l'organisation d'une tournée des groupes inscrits en alphabétisation en vue d'inciter les élèves à s'engager dans le comité du journal ou à participer à la production d'un bulletin de liaison. Parmi ces projets, deux se sont également adressés à la population adulte par l'entremise d'une «chronique-concours» publiée dans l'hebdo local et par des activités régionales ayant trait à la promotion de l'écriture.

Les projets de la catégorie «accès aux services»

Nous n'avons relevé dans cette catégorie que deux projets ayant mené à terme des activités qui peuvent avoir un certain lien avec le maintien des capacités de lecture. Ainsi, un groupe populaire a organisé des ateliers de cuisine collective en vue de permettre aux élèves «d'appliquer concrètement tant les principes d'une alphabétisation conscientisante (prise en charge, prise de conscience, utilisation d'outils menant vers l'autonomie, participation à la prise de décision) que de parfaire leurs connaissances en français et en mathématiques (calcul des quantités, lecture des consignes, planification des activités)». Dans l'autre projet, un organisme a publié quatre bulletins de liaison; ces derniers sont produits par et pour les personnes inscrites aux séances d'alphabétisation et leurs proches. Outre qu'ils favorisent l'expression personnelle des apprenants et des apprenantes, la débrouillardise et l'amélioration du français, ils ont pour objet de sensibiliser les proches des élèves au contexte de l'alphabétisation. Par exemple, les bulletins comprennent des témoignages des élèves quant à leur démarche en matière d'alphabétisation de même que des textes sur des sujets variés (les saisons, la chasse, Noël, les loisirs, etc.) et des poèmes. On y trouve aussi de l'information sur les événements qui marquent la vie quotidienne de ce groupe d'alphabétisation populaire.

Les projets de la catégorie «matériel didactique»

C'est ici que se trouvent les autres projets (six projets) axés sur le maintien des capacités de lecture. Ces projets ont tous été présentés par des groupes populaires. Ne se limitant pas seulement à la lecture, ces groupes ont utilisé différents médias afin que leurs apprenants et apprenantes lisent, écrivent, écoutent, jouent ou fassent des exercices de français en dehors des périodes de formation en ateliers. Ces projets ont donné lieu à la production de différents types de documentation : document pédagogique sur les jeux théâtraux, outil pédagogique qui tire partie des journaux, jeu de français, document audio exploitant l'aspect ludique de l'apprentissage du français basé sur les rythmes, les sons et la musique, cahiers d'apprentissage accompagnant des émissions de télévision et matériel didactique sur cassettes avec livrets d'accompagnement. Ces projets ont été retenus dans le bilan parce qu'ils concernent le maintien des compétences acquises dans un contexte autre que celui de la formation.

Enfin, nous n'avons pas relevé de projets de la catégorie «recherche» portant sur le maintien des capacités de lecture, ni de projets des catégories «coordination et partage de l'information» et «perfectionnement» à cet égard.

11.4.1 *Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique*

Le maintien des capacités de lecture est pour le MEQ une avenue relativement nouvelle. Dans ce sens, il oriente ses actions vers celles qui sont préconisées dans la Politique gouvernementale du livre et de la lecture. Toutefois, les projets examinés dans les IFPCA correspondent peu aux engagements du MEQ. Sont-ils moins pertinents pour autant? Nous ne le pensons pas. Les projets ont pour objet de faire de la lecture et de l'écriture des activités qui débordent le cadre scolaire. Ce type d'action ne devrait-il pas être encouragé? Toute la réflexion sur les actions en matière de maintien des capacités de lecture reste à faire.

11.5 L'évaluation des résultats de la formation

La nécessité de concevoir des indicateurs pour mesurer les résultats de la formation s'applique à l'ensemble des actions menées dans le domaine de la formation continue. En effet, étant donné l'ampleur des investissements accordés et l'importance d'une gestion saine de ces fonds, il faut se donner des indicateurs pour mesurer les progrès accomplis et ainsi juger de la qualité et de la pertinence des services offerts.

Voici les principaux engagements du MEQ en rapport avec la formation en matière d'alphabétisation.

- établir un système de collecte et d'analyse des données relativement aux types de formation qui ne débouchent pas sur la délivrance d'un diplôme;
- obtenir des indications sur la satisfaction des populations scolaires adultes au regard de leurs formations.

Seulement seize projets ont été répertoriés en rapport avec l'évaluation des résultats de la formation. Ils ont été élaborés dans des activités de recherche, de production de matériel didactique et de perfectionnement.

Les projets de la catégorie «recherche»

Parmi dix recherches qui ont porté sur l'évaluation, on en compte quatre qui ont pour objet de porter un jugement sur les résultats de la formation donnée. On veut évaluer soit les acquisitions d'habiletés fonctionnelles par les apprenants et les apprenantes, soit le transfert des apprentissages dans des situations liées au travail chez la main-d'œuvre ayant achevé sa formation de base ou encore évaluer le transfert des apprentissages chez les élèves ayant terminé une formation de 2000 heures en matière d'alphabétisation.

Par ailleurs, deux autres recherches portent sur l'évaluation des effets de la formation dans le domaine. Nous tenons à souligner celle qui a été effectuée par les commissions scolaires francophones de l'Île de Montréal qui voulaient analyser les répercussions des services d'alphabétisation offerts sur des dimensions de la vie des adultes inscrits en alphabétisation. Cette recherche, qui s'est étalée sur une période de deux ans, avait aussi comme objet d'établir si les effets de la formation persistaient au-delà des activités et s'ils influaient sur le cheminement personnel ultérieur des apprenants et des apprenantes. L'autre recherche s'est attardée plutôt à concevoir un mécanisme permettant d'évaluer la progression des adultes inscrits en alphabétisation, et cela, en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs de

formation. Enfin, deux autres recherches se sont penchées sur l'évaluation des services offerts dans le but d'adapter l'action en matière d'alphabétisation.

Les projets des catégories «matériel didactique» et «perfectionnement»

Nous avons également répertorié quelques projets en rapport avec la production de matériel didactique. Deux commissions scolaires se sont interrogées sur l'évaluation des effets ou des résultats de la formation et développé une forme d'expertise à ce sujet. Ces projets avaient pour objet dans un cas de mieux suivre le cheminement des apprenants et des apprenantes, dans l'autre, de favoriser le transfert des apprentissages. Concrètement, on a réfléchi sur l'importance de l'évaluation en matière d'alphabétisation et mis au point des outils à ce sujet, et par ailleurs on a administré un questionnaire pour vérifier le transfert des acquis scolaires dans d'autres contextes. Enfin, le souci des promoteurs des deux projets n'a pas été surtout de découvrir des indicateurs de réussite mais plutôt de se donner des moyens pour préparer et donner une formation pertinente à leur population cible. Les deux projets de perfectionnement vont dans le même sens et complètent les productions de matériel didactique.

11.5.1 Les écarts et les similitudes par rapport au projet de politique

Comme pour le maintien des capacités de lecture, la question de l'évaluation des résultats de la formation reste à documenter. On remarque également que les projets en rapport avec cette préoccupation proviennent surtout des commissions scolaires. Considérant que nous n'avons pas de données sur les effectifs dans les groupes populaires, nous pouvons penser qu'il s'agirait d'une première étape dans le cas de l'évaluation des services offerts dans ce réseau.

Par ailleurs, parmi les recherches menées dans les organismes, certaines pourraient être réutilisées pour poursuivre le questionnement déjà entrepris au MEQ sur la réussite des adultes inscrits en alphabétisation.

12 LES CONSTATS ET LES RECOMMANDATIONS

Axés sur la description des projets qui se sont déroulés de 1993 à 1997, les résultats du présent bilan devaient fournir de l'information pertinente quant à la révision des modalités de mise en œuvre du programme IFPCA. Le bilan avait également pour objet d'enrichir les travaux découlant du projet de politique de formation continue; les liens entre ce dernier et les projets analysés ont été établis au chapitre 11. Cette double analyse devrait ultimement servir à ce que les subventions octroyées en vertu du programme contribuent à un développement plus cohérent et efficace au regard des orientations du ministère de l'Éducation en matière d'alphabétisation. La présente synthèse porte donc sur ces deux objectifs du bilan.

À cette fin, nous présentons d'abord une vue d'ensemble de tous les projets réalisés selon les catégories d'activités. Par la suite, nous faisons ressortir les principaux constats qui se dégagent de l'analyse du bilan et nous formulons des recommandations qui devraient déboucher sur l'amélioration du programme. Une nuance s'impose cependant : il faut rappeler que le bilan porte sur la période 1993-1997. Depuis ce temps, d'autres projets ont continué d'être financés et des modifications pour améliorer le fonctionnement du programme ont déjà été apportées. Nous en ferons donc état lorsque cela sera en rapport avec les constats et les recommandations formulées.

Compte tenu du mandat qui nous a été confié, nos recommandations s'adressent à la Direction générale de la formation des adultes (DFGA). Nous les avons divisées en deux volets. Dans le premier, il est question des recommandations en rapport avec le contenu des projets comme tels. Ces dernières sont appuyées par les constats tirés du bilan. Dans le second volet, nos recommandations portent plus précisément sur les changements aux modalités de mise en œuvre du programme qui sont, à notre avis, nécessaires pour assurer le succès des propositions avancées sur le plan du contenu.

12.1 Un portrait d'ensemble des projets

Au total, le bilan a porté sur 370 projets. De ce nombre, 306 se sont déroulés dans les commissions scolaires et dans les groupes populaires. Les autres (64) ont été financés par la réserve centrale selon des objectifs déterminés par le Ministère. Le tableau 45 fournit une vue d'ensemble de tous les projets réalisés selon les années et les catégories admissibles, y compris ceux de la réserve centrale.

Rappelons que les projets ont été étudiés selon les six catégories admissibles en vertu du programme. Ainsi, dans les commissions scolaires et les groupes populaires¹, les projets comportant des activités de sensibilisation ont été les plus nombreux : 67 p. 100 ont mené à terme des activités dans cette catégorie. Cette proportion est en hausse au cours des deux dernières années du bilan, particulièrement en 1996-1997. Les activités relatives à l'accès aux services et au recrutement augmentent également. Parmi les projets analysés en 1996-1997, la moitié prévoyaient des activités de ce type, alors qu'en 1993-1994 moins d'un projet sur trois en proposait.

Après avoir été fortement populaires, les activités de production de matériel didactique connaissent une diminution importante. Au cours des deux premières années du bilan, près de

1. Pour connaître la répartition exacte des projets analysés dans les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaire, consulter le tableau 13.

six projets sur dix consacraient une partie ou la totalité de leurs ressources à la production de matériel didactique. En 1996-1997, la proportion est inférieure à 40 p. 100. Des activités de perfectionnement, souvent liées à la production de matériel didactique, se sont déroulées dans environ le quart des projets.

Les activités de coordination et de partage de l'information se sont maintenues en nombre absolu de façon constante au cours des quatre années du bilan. Quant aux projets de recherche, ils occupent la plus faible part dans les activités des groupes populaires et des commissions scolaires : au total, 16 p. 100 des promoteurs ont présenté des projets liés à cette catégorie.

Nous croyons que différents facteurs viennent expliquer les changements dans la part relative occupée par chacune des catégories d'activités au fil des années. D'une part, la baisse des effectifs observée particulièrement dans le réseau des commissions scolaires a eu pour conséquence un plus grand investissement dans les activités de sensibilisation et d'accès aux services. D'autre part, en 1996-1997, on assiste à une hausse importante du nombre de projets parce que de nouveaux groupes d'alphabétisation populaire récemment agréés se sont inscrits au programme IFPCA. Les actions de ces groupes ont surtout consisté à se donner une visibilité et à recruter une nouvelle population au moyen d'activités de sensibilisation et de recrutement.

Quant aux projets de la réserve centrale¹, la répartition selon les catégories d'activités fait voir un portrait différent de celui des deux réseaux. Ce sont d'abord les activités de coordination et de partage de l'information qui ont occupé la plus large portion des projets financés par la réserve : dans près de la moitié des projets, on a effectué des activités en rapport avec cette catégorie. Les activités de recherche occupent le deuxième rang (39 p. 100). Au total, le tiers de l'ensemble des projets de recherche IFPCA qui se sont déroulés de 1993 à 1997 ont été financés par la réserve centrale.

Tableau 45

Répartition des projets selon les catégories d'activités admissibles et l'année de présentation du projet (ensemble des projets), 1993-1997

| Catégorie d'activités | 1993-1994 | | 1994-1995 | | 1995-1996 | | 1996-1997 | | Total* | |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|------------|------|------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Sensibilisation | 49 | 0,57 | 43 | 0,52 | 53 | 0,62 | 72 | 0,62 | 217 | 0,59 |
| Accès aux services | 31 | 0,36 | 30 | 0,37 | 39 | 0,45 | 54 | 0,47 | 154 | 0,42 |
| Coordination et partage de l'information | 29 | 0,34 | 29 | 0,35 | 25 | 0,29 | 26 | 0,22 | 108 | 0,29 |
| Recherche | 15 | 0,17 | 25 | 0,30 | 21 | 0,24 | 23 | 0,20 | 74 | 0,20 |
| Matériel didactique | 46 | 0,53 | 42 | 0,51 | 36 | 0,42 | 40 | 0,34 | 164 | 0,44 |
| Perfectionnement | 19 | 0,22 | 17 | 0,21 | 22 | 0,26 | 19 | 0,16 | 77 | 0,21 |
| Total | 86 | | 82 | | 86 | | 116 | | 370 | |

* Le total dépasse 100 p. 100, car un même projet peut compter des activités dans plus d'une catégorie.

1. Les données concernant la répartition des projets de la réserve centrale sont présentées au tableau 14.

12.2 Des actions pour améliorer la qualité des projets

Nous présentons ici une synthèse des principaux éléments qui ressortent de l'analyse des projets et les recommandations qui en résultent. Nous traiterons ainsi de neuf sujets qui pourraient être améliorés dans le contexte du programme :

- les problématiques;
- les thèmes et les populations;
- la sensibilisation et le recrutement;
- la collaboration et le partenariat;
- la sélection des productions mises en circulation;
- la collecte et la diffusion des productions comme telles;
- l'évaluation;
- la réserve centrale;
- une vue d'ensemble de l'alphabétisation au Québec.

12.2.1 *Des problématiques à renforcer dans un grand nombre de projets*

Au point de départ, notre intention était d'analyser les problématiques élaborées par les organismes pour justifier leur projet et ainsi expliquer en quoi les objectifs fixés étaient réalistes ou pertinents. Or, l'analyse de projets ne nous a pas permis de procéder de cette façon parce qu'une partie importante des promoteurs ne font pas véritablement d'état de la question, pas plus qu'ils n'établissent de liens avec les stratégies ou les moyens d'actions utilisés dans leurs projets antérieurs ou par d'autres organismes. Quant à l'utilisation de données ou de résultats de recherche pour circonscrire les projets, nous avons pu constater que l'on en faisait peu état.

Pour un programme dont l'objet principal est le développement, cette lacune est de taille. L'établissement d'une problématique ou d'un état de la question est un élément essentiel à la définition d'un projet, que celui-ci soit d'envergure locale, régionale ou provinciale. Une problématique permet d'exposer le questionnement et d'informer sur les observations, sur les recherches ou sur les actions qui sont en rapport avec la situation à corriger ou à améliorer. Or, nous avons pu constater que, dans bon nombre de projets, on ne trouvait pas de tels renseignements.

Cette situation a des conséquences tant pour la DFGA que pour les organismes. Pour la première, l'absence d'information sur les problématiques des projets rend difficile l'analyse de ceux-ci en fait de pertinence par rapport aux orientations du programme. Il est difficile lors de l'analyse des projets de voir comment ces derniers peuvent contribuer à concrétiser des orientations et à assurer un développement cohérent.

Pour les organismes, l'absence d'information fait en sorte que l'on met au point des projets sans nécessairement réutiliser les résultats d'actions antérieures ni profiter de l'expérience acquise dans d'autres milieux. Il en résulte qu'il est souvent impossible de parler d'évolution dans les projets menés d'une année à l'autre pour une même région ou par un même organisme. On en trouve un exemple concret dans les activités de sensibilisation et de recrutement. Bien que la majeure partie des projets régionaux¹ et des groupes populaires ou concertés aient accompli de

1. Rappelons que par «projets régionaux» nous entendons les projets des commissions scolaires qui travaillent en collaboration et de celles qui sont associées ou non avec des groupes d'alphabétisation populaire.

telles activités, il est difficile, voire impossible, de dégager des pistes nouvelles ou ce que l'on pourrait appeler des «problématiques émergentes». Bon nombre de projets sont en quelque sorte la reconduction année après année des mêmes activités dans les organismes.

Il faut dire cependant que la DFGA n'a pas véritablement donné d'orientations au programme IFPCA¹, ce qui ne contribue pas à justifier des problématiques locales. Si l'on exclut la concertation privilégiée des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire et les priorités associées à la réserve centrale, le programme a été beaucoup plus axé sur les activités admissibles que sur des orientations de développement en matière d'alphabétisation. En ce sens, le projet de politique de formation continue vient combler cette lacune en proposant des orientations qui devraient peut-être apparaître dans les modalités de mise en œuvre du programme et permettre de mieux orienter le développement de l'alphabétisation.

Un autre facteur, plus technique, peut également expliquer l'absence de problématique dans les projets. En effet, le format et le contenu des formulaires permettent très peu aux organismes d'exposer une problématique, qu'elle soit de recherche, d'action ou de production de matériel didactique. Ils laissent peu de place pour préciser cette étape, incitant davantage les promoteurs à décrire en termes télégraphiques les objectifs fixés et les activités qui seront accomplies qu'à démontrer les assises du projet.

Pour aider les organismes à définir leur projet IFPCA, la DFGA pourrait envisager différentes formes de soutien : sessions de formation, accès à des sources de données pertinentes, diffusion de texte d'information sur certaines problématiques ou des thèmes jugés prioritaires, etc. D'ailleurs, des besoins ont été clairement exprimés² au regard du soutien à l'élaboration d'un projet. En effet, questionnés sur leurs besoins prioritaires en fait de soutien, plus de la moitié des organismes ont privilégié le soutien à la démarche d'élaboration d'un projet, alors que plus du tiers ont demandé une aide en rapport avec la prévention de l'analphabétisme, de même que le recrutement pour les activités de formation.

Notons cependant que les besoins relevés par les promoteurs des projets régionaux sont différents de ceux des groupes populaires. Dans les projets régionaux, on privilégie le recrutement dans une proportion de 57 p. 100. L'évaluation des projets est retenue par 35 p. 100 des personnes et la prévention de l'analphabétisme, par 28 p. 100. Dans les groupes populaires, c'est la démarche d'élaboration d'un projet qui a été choisie par le plus grand nombre (55 p. 100). Au deuxième rang vient la prévention de l'analphabétisme qui recueille plus du tiers des besoins de soutien.

Quant à la forme que pourrait prendre ce soutien, la suggestion la plus retenue est l'organisation de sessions de formation puisque environ la moitié des répondants et des répondantes ont émis cette idée. Du côté des projets régionaux, le taux de réponses atteint 83 p. 100, alors qu'il est de 42 p. 100 dans les groupes populaires. Par ailleurs, 40 p. 100 des groupes populaires ont souhaité avoir accès à une personne-ressource qui connaît bien les groupes populaires

-
1. Un comité mis sur pied pour réviser les modalités de mise en œuvre du programme se penche actuellement sur cette question.
 2. Dans la collecte des données complémentaires, nous avons questionné les répondants et les répondantes des organismes sur leurs besoins de soutien.
-

d'alphabétisation. En réponse à ces besoins, des actions sont actuellement en cours à la DFGA¹.

Pour renforcer la problématique des projets IFPCA, nous recommandons donc :

1. Que la DFGA précise les orientations du programme et énonce clairement ce qu'elle entend privilégier pour assurer le développement de l'alphabétisation dans les prochaines années;
2. Que, pour assurer la cohérence du développement de l'alphabétisation, les objectifs des projets tentent de s'inscrire dans l'une ou l'autre des orientations définies dans le programme IFPCA;
3. Que la DFGA intensifie le soutien aux organismes pour élaborer leurs projets et mieux préciser leurs actions. Des sommes particulières devraient être affectées dans la réserve centrale au soutien à l'élaboration des projets des deux réseaux.

12.2.2 Des thématiques qui gagneraient à être précisées et des populations qui devraient être mieux définies

Si les problématiques sont absentes des projets, on y trouve tout de même des renseignements au regard des thèmes et des objectifs visés. Toutefois, on constate que les thèmes restent relativement généraux et fortement axés sur la définition même donnée à chacune des catégories d'activités. Pour appuyer ce constat, voyons de façon plus détaillée les thèmes propres à quelques catégories.

Ainsi, dans la catégorie «sensibilisation», le thème le plus souvent avancé est celui de l'information sur l'analphabétisme. Les objectifs mentionnés par les promoteurs concernent la conscientisation de la population à la situation des personnes analphabètes et aux moyens qui peuvent être mis en œuvre pour améliorer la situation. Le deuxième thème a trait à la promotion des services : les organismes profitent d'activités de sensibilisation pour se faire connaître et ainsi publiciser les services offerts aux personnes faiblement alphabétisées. Le troisième thème énoncé porte sur la concertation des organismes du milieu pour consolider les réseaux de dépistage, d'aide et de conseil tout en renforçant les liens avec les partenaires.

Par ailleurs, l'analyse des projets de sensibilisation en fonction de la population cible fait ressortir que durant les quatre années à l'étude les projets se sont majoritairement adressés à la population en général. De façon moins importante, on a également destiné des projets aux organismes et établissements du milieu et au milieu du travail (entreprises, syndicats et main-d'œuvre) ainsi qu'à la population analphabète. D'autres populations ont été également visées

1. Une personne-ressource est en fonction à la DFGA depuis septembre 1998 pour soutenir les groupes d'alphabétisation populaire : les besoins exprimés dans le présent bilan pourront guider son action. De la formation sur la planification stratégique a été donnée à l'hiver 1999 dans les deux réseaux et une offre de sessions de formation sur l'élaboration de projets sera faite aux groupes d'alphabétisation populaire au printemps 1999. Cette formation se déroulera en collaboration avec le RGPAQ. Par ailleurs, dans le cadre des travaux portant sur l'établissement de la carte scolaire du Québec, la DFGA réalise en 1998-1999 un projet de la réserve centrale ayant pour objet d'analyser et de diffuser certaines données du recensement et des fichiers ministériels en vue de donner aux organismes les outils nécessaires quant à leur travail d'alphabétisation.

mais dans une moindre mesure : les personnes en formation, les jeunes de l'enseignement ordinaire et leurs parents. On ne note pas d'évolution particulière quant aux populations cibles dans les projets de sensibilisation, si ce n'est une tendance, au cours de la dernière année, à revenir à des thèmes plus généraux, soit des actions destinées à la population en général.

Dans la catégorie «matériel didactique», une vingtaine de thèmes ont été élaborés. La production de matériel didactique en ce qui concerne le français et les mathématiques a été le thème le plus populaire. L'insertion sociale et professionnelle, les technologies de l'information et des communications, la formation en milieu de travail ainsi que l'évaluation et le transfert des apprentissages ont été également abordés.

Bref, les thèmes des projets, quelle que soit la catégorie étudiée, restent souvent généraux malgré les avancées du programme. On aurait pu penser que, après quelques années de développement¹, les promoteurs auraient tendance à préciser leurs thèmes ainsi qu'à mettre en évidence les populations cibles. Or, il semble que ce n'est pas le cas, à l'exception toutefois de deux thèmes.

En effet, deux thèmes plus structurés et mieux détaillés traversent les projets, peu importe les catégories d'activités examinées. Très populaires au cours des premières années du bilan, ils ont cependant perdu un peu de leur vigueur par la suite.

Le premier thème est celui de la formation de base en milieu de travail. Des activités de sensibilisation auprès des travailleurs et des travailleuses mais également des chefs d'entreprise, des syndicats et des organismes en rapport avec l'emploi ont été menées. À ces activités de sensibilisation, on a ajouté des offres de service. Du matériel didactique propre à la main-d'œuvre a été créé. On note également que des activités de recherche se sont penchées sur la question. Il s'agit de la population la mieux définie : les réseaux pour joindre les travailleurs et les travailleuses existent et sont utilisés. Nous songeons ici aux syndicats mais également aux réseaux de la main-d'œuvre. Les organismes ont fait du développement, des projets pilotes et ils les ont expérimentés, mais quelles sont les suites? On peut se demander à quel point les résultats de ce travail ont été repris dans une offre de formation structurée. Pensons, par exemple, dans le cas des commissions scolaires, à l'intégration des outils dans les services aux entreprises. Le présent bilan ne permet pas de le vérifier.

Le second thème est celui de la prévention de l'analphabétisme. On remarque encore là que les contributions des différentes catégories d'activités ont été importantes. Deux types d'action se distinguent. La premier type est axé sur l'action auprès des familles, alors que le second concerne davantage la sensibilisation à la prévention de l'abandon des études dans le milieu scolaire. Dans l'ensemble, les projets de prévention ont rarement pour objet l'ensemble des personnes touchées (parents, enfants ainsi qu'agentes et agents d'éducation), ce qui nuit à une action intégrée. De plus, les projets concernent particulièrement les enfants ou le personnel des écoles primaires; peu de liens ont été établis en rapport avec les enfants d'âge préscolaire et les organismes de la petite enfance. Enfin, l'élaboration d'une offre de formation en matière de prévention nécessite que celle-ci trouve des débouchés dans les programmes ou les services d'enseignement du Ministère et sur le plan du financement. Dans les conditions actuelles, il est difficile pour les organismes d'obtenir du financement pour mener à bien des activités de formation en rapport avec la prévention de l'analphabétisme.

1. Le programme IFPCA existe depuis 1988.

Au regard des actions en fait de prévention et de formation en milieu de travail, nous recommandons :

4. Que la DFGA profite de l'expertise élaborée en matière de formation de base en milieu de travail et en fait de prévention de l'analphabétisme en indiquant comment elle prévoit appuyer à plus long terme ce type d'actions.

12.2.3 Des activités de sensibilisation et d'accès aux services à réorganiser ou à repenser

Peu importe la catégorie examinée et les promoteurs, les activités accomplies dans le contexte des IFPCA ont été nombreuses et diversifiées. C'est cependant dans les projets de sensibilisation et d'accès aux services que l'on compte le plus grand nombre d'activités. Pour avoir une idée générale de ce qui s'est déroulé dans les projets, nous présentons les principales activités qui s'y rattachent.

En fait de «sensibilisation», quatorze catégories d'activités ont été répertoriées; les projets comportent en moyenne trois ou quatre types d'activités. Celles qui obtiennent le plus de mentions de la part des organismes sont les activités de représentation, soit des rencontres avec des partenaires ou la participation à des événements socio-économiques ou culturels. Les campagnes médiatiques viennent au deuxième rang, tandis que les campagnes promotionnelles (distribution d'affiches, de dépliants, etc.) occupent la troisième place parmi l'ensemble des activités effectuées.

Dans les projets comportant un volet d'accès aux services, les types d'activités privilégiées sont, dans l'ordre, des activités de participation des partenaires, de production et de diffusion de matériel promotionnel et des activités en rapport avec les partenaires socio-économiques (milieu du travail). Par ailleurs, on assiste à une hausse graduelle de projets axés sur le recrutement individualisé. On parle ici de recrutement par les collègues, de relance téléphonique, de porte-à-porte, etc. Cependant, il existe une faiblesse quant à la mise en évidence des besoins de la population cible. À notre avis, trop peu de projets ont entrepris ce type d'activités.

Trop souvent, les activités de sensibilisation et d'accès aux services nous paraissent faire partie intégrante des activités ordinaires des organismes. On comprend bien sûr que le financement restreint des organismes leur laisse peu de place pour assumer ce type d'activités et qu'ils utilisent les fonds IFPCA pour ce faire, mais nous croyons que ces activités doivent être réorientées en fonction des besoins des populations visées. En accord avec les mesures proposées dans le projet de politique de formation continue, les actions devraient porter sur l'accroissement de la participation et la diversification des lieux de formation.

Par ailleurs, étant donné la baisse continue des effectifs qui semble même mettre en péril l'offre de service dans certaines commissions scolaires, il y a urgence : il faut préciser les facteurs qui provoquent cette situation, mais également mieux connaître la population visée dans les services. De plus, il est difficile de traiter du développement de l'alphabétisation dans le strict contexte des politiques et des programmes du MEQ, alors qu'au cours des dernières années d'autres partenaires, particulièrement le ministère de la Solidarité sociale, ont mis en place des mesures qui ont eu une incidence sur la demande de service à cet égard.

Pour appuyer les organismes dans leurs actions de sensibilisation et de recrutement des effectifs, nous recommandons :

5. Que la DFGA reconnaisse l'urgence d'agir pour contrer les baisses de population et que le MEQ assure un leadership en matière de sensibilisation et de recrutement.

12.2.4 Des formes de collaboration et de partenariat à accentuer

Pour examiner les formes de collaboration extérieures établies dans les projets, nous avons utilisé les formulaires de présentation et les rapports d'activité. Évidemment, il est possible que certains organismes aient établi des formes de collaboration sans l'avoir mentionné dans leur rapport. Cette information a donc été complétée lors de la collecte des données complémentaires.

L'examen des projets nous montre que la majorité d'entre eux sont élaborés à l'interne. On remarque cependant dans les projets régionaux que les autres services de l'éducation des adultes contribuent souvent à la définition des projets IFPCA. De façon générale, les formes de collaboration sont moins importantes dans les projets de recherche ainsi que dans les projets de matériel didactique et de perfectionnement. Lorsqu'il y a collaboration externe, toutes proportions gardées, les projets régionaux s'associent davantage avec les réseaux d'emploi et de main-d'œuvre, alors que les groupes populaires se tournent plutôt vers le milieu communautaire.

C'est dans les activités de sensibilisation et d'accès aux services que l'on compte le plus grand nombre de formes de collaboration. En effet, ces projets font référence à de la collaboration externe dans quatre projets sur dix, mais cela semble encore limité et la collaboration ne s'exerce pas tout au long du processus de mise en œuvre du projet. Elle naît à des moments précis de réalisation et selon les besoins, mais l'on va rarement chercher l'expertise au moment de définir le projet ou de prévoir et d'évaluer les actions.

Dans les catégories «recherche», «matériel didactique» et «perfectionnement», il est davantage question de l'apport de personnes-ressources, soit des consultantes et des consultants engagés pour des activités précises ou à certaines étapes de la production. Par exemple, dans la catégorie «recherche», il n'y a que huit projets qui font référence, dans leur présentation, à la participation de partenaires autres que ceux qui sont admissibles au programme IFPCA, soit des chercheuses et des chercheurs universitaires ou d'autres organismes gouvernementaux.

Dans la catégorie «matériel didactique», la situation est semblable à celle qui est observée la catégorie «recherche». Les projets sont réalisés majoritairement à l'interne : moins de 20 p. 100 ont fait appel à des personnes-ressources pour accomplir le plus souvent partiellement ou totalement une activité qui nécessitait la présence d'un ou d'une spécialiste (production de documents audiovisuels, graphisme, enseignement des mathématiques, musique, etc.).

Dans la catégorie «perfectionnement», la majorité des organismes ont pris en main toutes les étapes inhérentes à la réalisation d'un projet, de sa définition à l'accomplissement des activités concrétisant les objectifs. Dans environ le quart des projets, on a fait appel à des personnes-ressources pour accomplir le plus souvent une tâche dans le processus de production. Une spécialiste en lecture, une consultante en communication, un informaticien, un expert en évaluation sont des exemples de personnes-ressources qui ont collaboré aux projets de perfectionnement.

En somme, des efforts importants sont faits pour s'associer des formes de collaboration externes, mais dans certains cas, elles gagneraient à se transformer en véritable partenariat. Ce dernier implique notamment un partage d'égal à égal de la problématique d'un projet, une définition des rôles et des responsabilités de chacun. Les partenaires apportent leur expertise à toutes les étapes du projet, que ce soit durant son élaboration, sa mise en œuvre ou son évaluation. Jusqu'à maintenant, la DFGA a surtout favorisé l'établissement d'un type de partenariat, celui des organismes des deux réseaux de formation en matière d'alphabétisation. Ne devrait-il pas s'élargir à d'autres partenaires possibles?

Le projet de politique de formation continue appelle à l'établissement de formes de partenariat plus larges. En effet, on y constate une volonté d'établir une politique gouvernementale qui invite les partenaires du ministère de l'Éducation à contribuer à la mise en place d'une offre de formation plus accessible. De façon plus précise, les axes d'action mis en avant en matière d'alphabétisation exigent d'aller chercher l'expertise de partenaires. Par exemple, dans la catégorie «prévention», il est indiqué que les actions doivent mobiliser autant les familles que les partenaires (des milieux éducatif, socioculturel, social et communautaire) qui agissent auprès d'elles. En matière de diversification des lieux de formation et d'accès aux services, on parle d'accroître les actions en milieu de travail, avec la collaboration des établissements scolaires, des groupes d'alphabétisation populaire, des entreprises et des organisations syndicales. La collaboration et la complémentarité des secteurs des jeunes et des adultes est également favorisée. Ainsi, en ce qui concerne le maintien des capacités de lecture, il est question de mettre au point, de concert avec les partenaires, des stratégies d'enseignement-apprentissage adaptées aux jeunes, particulièrement aux garçons, et de participer à la mise en œuvre des mesures arrêtées dans la Politique du livre et de la lecture, notamment avec l'aide des bibliothèques publiques. Ces formes de partenariat doivent non seulement être les bienvenues, mais elles doivent être soutenues et encouragées.

Pour concrétiser les orientations proposées dans le projet de politique de formation continue, il faut donc que le partenariat dépasse les deux réseaux. On doit le redéfinir en incitant les organismes à s'associer à d'autres partenaires tels des CLSC, des groupes communautaires, des bibliothèques. Nous recommandons donc :

6. Que la DFGA reconnaisse l'intérêt d'associer les partenaires externes aux réseaux de formation aux différentes étapes de mise en œuvre des projets IFPCA tout en maintenant l'importance de la concertation des partenaires des deux réseaux de formation.

12.2.5 Une grande quantité de productions de bonne qualité dont certaines gagneraient à être mieux connues

Au total, 550 productions ont été analysées. Le plus grand nombre d'entre elles se trouvent dans les catégories «production de matériel didactique» (174) et «sensibilisation» (173). Au regard des projets d'accès aux services, on compte 114 productions. Les productions analysées sont moins nombreuses dans les catégories «recherche» (39) et «perfectionnement» (16). Les productions ont été étudiées sous plusieurs aspects. Ainsi, nous avons porté un jugement d'ensemble sur le type de productions mises au point dans chacune des catégories et également sur la qualité et la pertinence des productions. La diffusion et la transférabilité des productions ont aussi été examinées¹. Pour évaluer la pertinence des productions, nous avons

1. Consulter chacun des chapitres se rapportant aux catégories d'activités pour avoir une idée plus précise des productions analysées.

tenu compte de leur structure et de leur contenu en rapport avec les objectifs de départ des promoteurs et les populations visées. Quant à la qualité, nous avons observé la structure du document ainsi que sa présentation visuelle.

Comme nous en avons fait mention ci-dessus, la très grande majorité des productions ont été conçues par des personnes-ressources internes. Lorsqu'on a recours à une personne-ressource externe, c'est habituellement pour assumer des aspects bien précis de la production. De façon générale, les productions sont pertinentes et de bonne qualité et la situation a tendance à s'améliorer avec les années. Compte tenu aussi que la publication et l'édition sont des domaines professionnels étrangers à bien des organismes, on peut dire que ceux-ci ont appris graduellement à exécuter des tâches nouvelles et pas nécessairement faciles.

Cette observation est confirmée par les promoteurs des projets. Questionnés sur certains critères associés à la publication de leurs productions¹, 70 p. 100 d'entre eux disent accorder de l'importance à la présentation graphique de leurs productions de façon à tenir compte du public visé. Cependant, quatre autres critères, soit la révision linguistique, la mise à l'essai, la mise sur pied d'un comité de lecture ainsi que la vérification de références bibliographiques, ne sont jamais considérés dans environ le tiers des organismes. Cela indique bien la difficulté pour plusieurs organismes de mener à terme leurs productions; ceux-ci terminent la production et n'ont plus le temps ni l'argent pour s'assurer qu'elle les critères de base associés à une publication de qualité. Ainsi, plusieurs productions sont des documents de travail conçus avant tout pour servir aux fins de l'organisme promoteur.

Selon les modalités de mise en œuvre du programme, les organismes doivent faire parvenir leurs productions au CDEACF : les trois quarts d'entre eux affirment le faire. Pour établir le présent bilan, nous avons tenté, avec l'aide du CDEACF, de récupérer l'ensemble des productions IFPCA de 1993-1994 à 1996-1997. Au total, nous avons pu obtenir les deux tiers des productions estimées. Nous avons constaté que plusieurs productions ne sont pas transmises au CDEACF, les organismes opérant une certaine sélection dans leurs envois. De plus, l'absence de références bibliographiques précises dans des productions acheminées au CDEACF a rendu plus difficile la recherche de certaines productions. Des actions ont déjà été faites par les responsables du programme pour s'assurer une meilleure collecte des productions IFPCA², notamment par une fiche indiquant le titre des productions.

La collecte des productions comporte deux objectifs qu'il convient de distinguer. Premièrement, il y a un objectif de reddition de comptes. Les productions qui devaient être conçues l'ont-elles été? Dans ce sens, la fiche d'identification des productions devrait permettre de dresser un bilan des productions effectivement mises au point et ainsi montrer aux organismes l'importance que la DFGA y accorde. Cette opération nous paraît être la responsabilité de la DFGA.

Deuxièmement, le CDEACF recueille les productions afin de les mettre à la disposition d'éventuels usagers et usagères pour qu'ils puissent bénéficier de l'expertise acquise dans les projets menés ailleurs. Nous avons pu constater qu'à la suite de la première évaluation³ du programme des efforts importants ont été faits pour améliorer la diffusion des productions. Cependant, toutes les productions ne présentent pas le même intérêt. Certaines sont

-
1. Cette information a été recueillie lors de la collecte des données complémentaires.
 2. Dans le rapport d'activité 1998-1999, les organismes devaient remplir une fiche concernant leur(s) production(s). Pour cette première année, les organismes n'avaient toutefois pas l'obligation de la remplir.
 3. Claude BEAUCHESNE, *op. cit.*, 1993.
-

éminemment locales et se prêtent difficilement à une diffusion élargie. D'autres affichent des qualités indéniables qui relèvent de l'édition. Nous avons évalué que de 25 à 30 p. 100 des productions mériteraient de par leur qualité et leur pertinence une diffusion plus large. Comment juger de ce qui est utile et de qui ne l'est pas? Qui devrait décider de la pertinence de faire circuler ou non une production? Des choix s'imposent pour éviter l'arbitraire à cet égard.

Nous pensons que les organismes eux-mêmes peuvent fournir des indications à cet effet. On pourrait donc leur demander d'indiquer sur leur fiche le type de diffusion prévue pour la production : un document de travail à des fins internes pour l'organisme ou une publication en vue d'une plus large diffusion. Les fiches consacrées à la seconde catégorie seraient remises au CDEACF qui aurait alors en main les outils nécessaires pour une relance auprès des organismes qui ne font pas parvenir d'office leurs productions et la mise à jour le catalogue des productions IFPCA.

Pour aider les organismes à faire un choix quant à une diffusion élargie de leurs productions, les critères qui ont servi de base au présent bilan pourraient être utilisés. Ils sont certainement subjectifs, mais ils pourraient éventuellement contribuer à sélectionner les productions à diffuser à plus grande échelle.

Dans un objectif de réutilisation des travaux effectués dans le contexte des IFPCA, l'accès aux productions les plus faciles à transférer constitue un enjeu majeur. Cette connaissance plus détaillée des productions devrait favoriser l'enrichissement des futures problématiques des projets, un point faible mentionné plus haut dans notre analyse.

Au sujet des productions des organismes et de leur publication, nous recommandons :

7. Que la DFGA demande aux organismes de préciser le type de document qu'ils entendent produire : un document de travail destiné uniquement aux fins de l'organisme ou un document en vue d'une diffusion plus large. Lorsque l'organisme opte pour ce dernier type, il lui faut prévoir des sommes pour rendre à terme la production ;
8. Que la DFGA précise les mécanismes mis en avant pour assurer la reddition de comptes par rapport aux autres types de productions qui ne sont pas acheminées au CDEACF.

12.2.6 Des améliorations à apporter à la collecte et à la diffusion des productions

Questionnés sur le suivi donné à leurs productions, 60 p. 100 des promoteurs indiquent qu'ils ne prévoient pas de session de perfectionnement, 47 p. 100 n'ont pas de modalités de diffusion et 36 p. 100 ne font pas d'annonce ni de lancement de leurs productions. On constate donc que ces dernières ne sont pas suffisamment réutilisées à l'intérieur même des organismes.

Par ailleurs, le Ministère a choisi le CDEACF comme point de chute des productions IFPCA. Celui-ci dispose de services et d'outils qu'il conviendrait de mieux exploiter et publiciser. Il y a d'abord son catalogue qui est actuellement disponible dans Internet; il y aurait avantage à mieux

le faire connaître. Outre le service de prêt, les trousseaux et les valises à lire¹ qui circulent dans les organismes semblent avoir beaucoup de succès. Compte tenu des mandats donnés au CDEACF, il serait nécessaire que la DFGA dispose de plus d'information sur la réalisation de ceux-ci.

Au sujet de la collecte et de la diffusion des productions, nous recommandons :

9. Que la fiche actuelle d'identification des productions soit adaptée de façon que les fiches nécessaires à la relance soient retournées au CDEACF;
10. Que le CDEACF prévoie, en collaboration avec ses partenaires, des moyens pour publiciser davantage les productions indiquées par les organismes comme étant diffusables et transférables ainsi que les productions de la réserve centrale;
11. Que la DFGA demande au CDEACF de faire état annuellement des mandats qu'elle lui donne, notamment la collecte des productions, la publicité et la circulation de celles-ci dans les organismes (les trousseaux, le catalogue et le prêt).

12.2.7 L'évaluation : une activité qui doit être mieux encadrée et soutenue

Quels ont été les résultats des projets réalisés? A-t-on atteint les objectifs fixés au départ? Pour répondre à ces questions au regard de chacune des catégories d'activités, nous avons consulté à la fois les formulaires de présentation afin de voir ce que les organismes se proposaient de faire quant à l'évaluation de leurs projets ainsi que le rapport d'activité où ils consignent les résultats obtenus.

Avant de jeter un regard sur le contenu de la démarche d'évaluation prévue par les promoteurs dans leur projet, voyons les prescriptions de la DFGA à ce sujet. Avant 1995, aucune demande officielle relative à l'évaluation n'apparaît dans le formulaire de présentation IFPCA. Pour les années 1995-1996 et 1996-1997 cependant, les promoteurs doivent indiquer les outils de mesure qu'ils privilégieront pour vérifier l'atteinte de leurs objectifs. Donc, malgré les exigences inhérentes à tout projet, le programme IFPCA n'a jamais donné de directives claires et précises sur une démarche d'évaluation à suivre dans le cas des promoteurs. De plus, on sait que, au moment où les organismes doivent remettre leur rapport d'activité à la DFGA, les projets ne sont pas nécessairement terminés d'où la difficulté d'avoir des données d'évaluation concluantes.

Cela dit, il se dégage une faiblesse générale quant à l'évaluation des projets, même si l'on note des améliorations au fil des années dans la précision des résultats attendus. De plus en plus, les promoteurs inscrivent des résultats attendus et, dans certains cas, précisent des indicateurs qui devraient permettre de mesurer l'atteinte des objectifs. C'est dans les projets de sensibilisation et d'accès aux services que l'on donne plus de précisions sur les indicateurs. Par ailleurs, dans leur rapport d'activité, les organismes évaluent peu les activités menées à terme et encore moins la gestion des projets.

1. Le CDEACF prépare des trousseaux de matériel conçu dans le contexte des IFPCA à l'intention des formateurs et des formatrices et des apprenants et apprenantes. Ce projet de prêt de matériel est financé à la fois par la DFGA et le SNA.

Les responsables des organismes mentionnent¹ que les ressources financières et le temps leur manquent pour effectuer leur évaluation. Par contre, quelques personnes ont dit avoir mis sur pied des activités ou des modes d'évaluation qui leur fournissent de l'information pouvant être reprise dans les projets futurs. Il reste que la démarche d'évaluation n'est pas vue comme une priorité par la majorité des répondants et des répondantes.

En résumé, l'évaluation n'est pas totalement absente des projets IFPCA, mais elle n'est pas une priorité et elle n'est pas soutenue par la DFGA. La nécessité de rendre compte des résultats des projets a été cependant reconnue par le milieu lors de l'évaluation précédente du programme IPCA². On demandait alors qu'un autre mécanisme que le rapport d'activité soit utilisé pour rendre compte des résultats.

Par ailleurs, si l'on veut faire reconnaître l'évaluation comme un aspect majeur des projets, il faut en démontrer son utilité. Jusqu'à ce jour, les rapports d'activité fournis par les organismes n'étaient pas utilisés par les responsables du programme à la DFGA pour juger de la qualité de leurs futurs projets. Or, l'évaluation doit servir aux organismes eux-mêmes et être réutilisée dans les projets subséquents. Des exigences sur l'obtention de résultats des projets devraient être formulées par la DFGA tout en laissant aux organismes la latitude nécessaire quant aux façons de mener l'évaluation.

De plus, la DFGA doit adopter elle-même des indicateurs pour juger de la pertinence et de l'efficacité des actions menées annuellement conformément au programme IFPCA. Il est nécessaire qu'une évaluation régulière des projets soit effectuée de façon à s'assurer que l'élaboration et le développement des projets s'inscrivent toujours dans les orientations du programme.

Actuellement, aucune banque de données portant sur les projets IFPCA n'est disponible. La grande partie des ressources allouées à la réalisation du présent bilan ont été utilisées pour recueillir l'information, la classer et la traiter. La constitution d'une banque de données qui inclurait les principales composantes de tous les projets financés annuellement permettrait aux gestionnaires du MEQ d'assurer à ceux-ci un meilleur suivi et d'avoir continuellement une vue d'ensemble de la question. Cette banque de données pourrait également être mise à la disposition des organismes qui pourraient, d'une part, vérifier et mettre à jour l'information sur leur projet et, d'autre part, avoir accès à des renseignements sur l'ensemble des projets réalisés ou en cours. L'expertise acquise dans le contexte du présent bilan pourrait être ainsi réutilisée. De plus, les données nécessaires à un prochain bilan seraient déjà disponibles, ce qui rendrait l'opération beaucoup moins onéreuse en fait de temps et d'argent.

Pour favoriser le suivi et l'évaluation des projets, nous recommandons :

12. Que la DFGA mette sur pied les mécanismes récurrents nécessaires au suivi et à l'évaluation des projets en constituant notamment une banque de données sur les projets acceptés annuellement conformément au programme IFPCA.

1. Ces renseignements sont tirés de la collecte des données complémentaires.

2. Claude BEAUCHESNE, 1993.

12.2.8 Une meilleure connaissance du rôle et de la réserve centrale et les conditions qui y sont associées

Les projets de la réserve centrale ont des visées provinciales et doivent avoir des retombées sur l'ensemble des activités d'alphabétisation au Québec. Des sommes importantes y sont affectées chaque année. Or, nous avons pu constater que la majorité des projets de la réserve centrale comportaient les mêmes faiblesses que les projets des deux réseaux : absence de problématique et d'évaluation, activités annulées ou reportées, manque de circulation des productions, etc. Étant donné que ces projets sont choisis par la DFGA comme une source d'inspiration et de développement pour les personnes sur le terrain, il est d'autant plus grave d'observer ces lacunes. Nous pensons donc que les recommandations décrites précédemment s'appliquent aussi aux projets de la réserve centrale quant à l'établissement de problématiques, à la précision des thèmes et à l'élaboration de pistes d'évaluation.

Par ailleurs, un des problèmes majeurs soulevés par rapport à la réserve centrale est le manque d'information quant à l'attribution des projets et, par conséquent, des sommes qui y sont affectées. Cette situation se traduit dans les perceptions plutôt négatives par rapport à la réserve centrale, perception qui a été exprimée par les organismes lors de la collecte des données complémentaires. À leur avis, trop d'argent y est investi au détriment du terrain, il y a un manque d'information sur ce qu'est exactement la réserve centrale, sur les projets admissibles, sur la façon de déterminer l'envergure provinciale d'un projet. Donc on souhaite une meilleure connaissance mais également une plus grande information quant à l'accessibilité des organismes aux budgets de la réserve centrale. Cette perception se vérifie du côté des gestionnaires qui ont en quelque sorte confirmé la relativité des critères associés à l'attribution d'un projet dans le contexte de la réserve centrale.

Bien qu'à l'occasion des projets issus du milieu soient financés par la réserve, les gestionnaires du programme préfèrent lancer les projets et solliciter le milieu pour en assurer la réalisation plutôt que de recevoir des propositions de celui-ci. Nous pensons qu'il revient aux gestionnaires de décider du mode de gestion à privilégier pour la réserve centrale. Par contre, cela ne veut pas dire que les critères d'attribution des projets ne devraient pas être mieux définis et connus de l'ensemble des organismes. On clarifierait ainsi certaines zones d'ombre et d'insatisfaction concernant la réserve centrale.

Certaines priorités sont associées à la réserve centrale et annoncées comme telles dans les modalités de mise en œuvre du programme. Le Ministère devrait faire connaître aux organismes les projets par lesquels il entend concrétiser ces priorités. Par ailleurs, des sommes de la réserve centrale sont déjà engagées en vertu de l'entente fédérale-provinciale. Nous pensons ici aux sommes allouées à la main-d'œuvre dans l'industrie des pêches et aux activités de prévention et d'action auprès des jeunes adultes. Cette dernière priorité gagnerait cependant à être mieux précisée, puisque le Ministère a toute latitude à cet égard par rapport au gouvernement fédéral, contrairement à la situation dans l'industrie des pêches.

Par ailleurs, les organismes voient peu de retombées des projets de la réserve centrale. Parce qu'ils connaissent à peine ce qui est effectivement financé, ils ne font guère de liens entre certaines productions et la réserve centrale. On a pu constater que, malgré des efforts de diffusion, seulement un petit nombre de productions de la réserve centrale étaient connues. D'autres initiatives devront être prises à ce sujet pour s'assurer d'une meilleure retombée des projets de la réserve.

À propos de la réserve centrale, nous recommandons :

13. Que la DFGA réoriente les priorités de la réserve centrale en fonction des orientations retenues dans le programme IFPCA et annonce aux organismes sur le terrain quels projets seront financés à partir de ces priorités;
14. Que la DFGA utilise des fonds de la réserve centrale pour bonifier des projets du milieu particulièrement intéressants en rapport avec l'une ou l'autre des orientations retenues;
15. Que la DFGA s'assure de faire appliquer dans le cas des projets de la réserve centrale les mêmes recommandations que pour l'ensemble des projets locaux et régionaux.

12.2.9 Une meilleure connaissance du développement général de l'alphabétisation au Québec

Au chapitre 2, nous avons mentionné que le Programme national d'alphabétisation comprenait deux volets principaux. Le premier a fait l'objet du présent bilan. Le second volet, mieux connu au Québec sous le titre «Autres organismes» appuie la mise en œuvre de projets réalisés par des promoteurs autres que les organismes de formation dûment reconnus aux fins du financement IFPCA. Les projets financés en vertu du second volet sont étudiés et approuvés directement par le gouvernement fédéral. En parallèle avec notre bilan, la même activité d'évaluation a été entreprise pour le volet «Autres organismes».

Selon l'entente, le gouvernement du Québec doit être consulté lorsque sont analysés les projets du second volet du programme. Nous croyons que cette concordance est nécessaire au développement de l'alphabétisation au Québec.

Par ailleurs, le volet «Autres organismes» se réalise, comme son nom l'indique, dans des réseaux autres que celui du ministère de l'Éducation. Ces projets pourraient éventuellement engendrer des formes de concertation fructueuses du réseau scolaire et de nouveaux partenaires.

12.3 Les conditions à mettre en place dans les modalités de mise en œuvre du programme

Nous aborderons ici plus précisément sur les changements à envisager dans les modalités de mise en œuvre du programme IFPCA pour appuyer les constats et les recommandations faits sur le plan du contenu des projets. Nous traiterons de sept sujets qui pourraient faire l'objet de modifications dans les modalités :

- la présentation des projets et les modalités d'évaluation;
 - la publication et la diffusion des productions;
 - la continuité des actions;
 - les six catégories d'activités admissibles;
 - la réserve centrale;
 - le calendrier du programme;
 - la réutilisation du bilan.
-

12.3.1 *Améliorer le contenu de la présentation des projets, y compris l'évaluation*

Dans les pages précédentes, nous avons fait part de la nécessité tant pour les organismes que pour la DFGA d'avoir des projets reposant sur des assises solides en matière de problématique et de populations cibles. Des constats ont également été faits concernant la faiblesse de l'évaluation et la nécessité de mieux soutenir et encadrer l'évaluation des projets.

Au regard de la présentation des projets dans les modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

16. Que les organismes promoteurs fassent état des problématiques qui sous-tendent leurs projets. On devrait y trouver de l'information sur la réflexion et les sources qui servent d'appui au projet (recherches, données statistiques, réutilisation des projets antérieurs ou d'autres projets menés ailleurs, observation de la situation et problèmes vécus dans leur milieu, etc.);
17. Que la présentation du projet inclue une section demandant de préciser une démarche d'évaluation tenant compte de l'ensemble du projet et fournissant des pistes quant aux façons d'évaluer et aux indicateurs retenus pour juger de la pertinence des actions proposées;
18. Que les organismes précisent davantage les populations qu'ils veulent atteindre par leurs projets;
19. Que les résultats de l'évaluation du projet antérieur soient présentés lors du dépôt du projet de l'année suivante et intégrés à la nouvelle problématique.

12.3.2 *Améliorer la publication et la diffusion des productions IFPCA*

Nous avons également pu constater que des améliorations étaient souhaitables au regard de la publication et de la diffusion des productions IFPCA. Des recommandations ont été faites en ce sens dans la première partie de ce chapitre. Il importe également que, dans les modalités de mise en œuvre du programme, certaines précisions soient apportées à cet égard.

Concernant la publication et la diffusion des productions IFPCA dans les modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

20. Que la DFGA définisse et diffuse au moyen du cahier des modalités des normes minimales de publication que devraient respecter les productions des projets IFPCA destinées à être publiées largement, de façon à aider les organismes qui choisissent de mettre au point ce type de productions à assurer un certain standard de qualité;
 21. Que la DFGA fasse mieux connaître le rôle du CDEACF et des outils que ce dernier met à la disposition des organismes, au moyen particulièrement du cahier des modalités de mise en œuvre du programme. Il faudrait notamment préciser de façon détaillée le rôle dévolu par la DFGA au CDEACF au regard des IFPCA.
-

12.3.3 Développer des actions d'une manière continue

Une des conditions de succès des actions quand on s'intéresse à des populations cibles est la nécessité de mener des actions envisagées à long terme. Par exemple, l'analyse révèle que les actions dans un milieu de travail donné constituent souvent l'aboutissement d'une démarche exigeante. Nous observons que les promoteurs qui parviennent à implanter un ou plusieurs programmes de formation de base dans des milieux de travail multiplient leurs efforts durant plusieurs années ou doivent franchir de nombreuses étapes avant d'y arriver.

Il semble que cette façon de faire n'est pas reconnue ni utilisée dans le réseau des organismes, du moins en ce qui concerne le programme IFPCA. Dans la majorité des cas, on est devant des projets ponctuels sans continuité d'une année à l'autre. À tort ou à raison, les organismes auraient reçu comme directive de ne pas «se répéter» et de varier leur action chaque année. À notre avis, il y a méconnaissance ou confusion quant à la récurrence ou à la répétition de projets de même nature et quant à un véritable développement. Selon les modalités, les projets ne doivent pas avoir un caractère récurrent. Il faudra faire la distinction entre la récurrence et le bien-fondé d'actions structurées et, à long terme et dans ce sens, la continuité dans les actions devrait être favorisée.

Pour favoriser la continuité dans les projets, au regard des modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

22. Que la DFGA précise dans le cahier des modalités du programme ce qu'elle entend par «récurrence» et encourage clairement les organismes à présenter des projets qui favorisent une continuité dans les actions menées.

12.3.4 Modifier certains éléments des catégories admissibles

En 1996-1997, le programme comprend six catégories d'activités admissibles : «sensibilisation», «accès aux services», «matériel didactique», «perfectionnement», «recherche» et «coordination et partage de l'information». Les constats et recommandations faits dans la première partie du présent chapitre s'appliquent à l'ensemble des catégories admissibles. Nous estimons cependant utile de faire quelques constats et, s'il y a lieu, des recommandations particulières pour chacune des activités admissibles.

Associer les activités de sensibilisation aux activités d'accès aux services

L'analyse des projets de sensibilisation et d'accès aux services ne nous a pas convaincue qu'il faut les distinguer en ce qui concerne les catégories admissibles. Nous n'avons pu retracer les raisons qui ont incité les gestionnaires à faire ces distinctions. Compte tenu de la mission même des organismes, il est difficilement concevable que certains se concentrent uniquement sur la sensibilisation sans faire une action de promotion de leurs services. Trop souvent les activités de sensibilisation et d'accès aux services nous paraissent faire partie intégrante des activités ordinaires des organismes. On comprend bien sûr que le financement restreint des organismes leur laisse peu de place pour assumer ce type d'activités et qu'ils utilisent les fonds IFPCA pour ce faire. Cependant, ces activités doivent être réorientées en fonction des besoins des populations cibles. Dans le contexte des orientations proposées dans le projet de politique de formation continue, les actions menées devraient avoir pour objet l'accroissement de la

participation et la diversification des lieux de formation. Il reste à voir comment le Ministère pourra aussi allouer aux organismes les fonds nécessaires pour soutenir ces efforts.

Au regard des activités de sensibilisation et d'accès aux services dans les modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

23. Que les activités de sensibilisation et d'accès aux services soient ramenées à une seule catégorie admissible;
24. Que les projets liés à cette catégorie fournissent l'information nécessaire sur les moyens utilisés ou à utiliser pour mettre en évidence la population cible ainsi que sur les difficultés particulières liées au recrutement des populations visées.

Préciser davantage les activités liées à la concertation

On a pu constater que peu d'organismes réalisaient des projets liés totalement à la coordination et au partage de l'information. Ces activités sont surtout menées par des organismes provinciaux et la réserve centrale, bien qu'il y ait eu aussi quelques projets d'organismes.

Par ailleurs, c'est à l'intérieur de cette catégorie que les projets concertés trouvent le financement pour assurer la concertation telle qu'elle est précisée dans les modalités de mise en œuvre du programme. Il est à noter que seuls les projets concertés peuvent bénéficier de financement en rapport avec la dimension de coordination de leurs projets. D'après l'évaluation que nous avons pu en faire, la concertation a conduit dans la majorité des régions à la mise sur pied de projets où les partenaires partagent une communauté d'objectifs. Elle ne nous a pas semblé remise en question, du moins pas par la majorité des personnes que nous avons interrogées.

De l'analyse, nous avons pu dégager trois modèles de concertation :

- la concertation autour d'un projet régional commun à tous les partenaires;
- la concertation autour d'un projet régional commun auquel s'ajoutent des volets locaux;
- la concertation où le projet régional est un collage de projets locaux.

Les formulaires nous renseignent uniquement sur les partenaires engagés dans la concertation ainsi que sur le modèle de concertation privilégié sur le plan régional. Pourtant, il y a lieu de connaître également la façon dont les projets sont concertés et les actions menées à terme pour assurer le succès de la concertation. Cette absence d'information rend improbable ou bien souvent impossible une évaluation critique des activités de concertation. Compte tenu de l'importance accordée à la concertation, le contenu des projets concertés devrait permettre à la DFGA d'assurer un meilleur suivi des activités qui y sont liées.

Par ailleurs, si l'on reconnaît l'importance du financement dans les projets concertés entre les partenaires du réseau, il faudrait également envisager de financer les projets engageant d'autres partenaires que ceux du réseau scolaire.

Concernant les activités en rapport avec la concertation dans les modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

25. Que dans tous les projets concertés (projets régionaux et projets d'organismes travaillant de concert), on invite les promoteurs à se prononcer sur les responsabilités de chacun des partenaires, sur la redistribution des sommes affectées au projet ainsi que les activités et le coût associés à la concertation;
26. Que, selon la nature des projets, la DFGA incite les organismes à s'associer à des partenaires autres que les deux réseaux de formation pour la mise en œuvre de leurs projets et considère ce critère dans l'analyse des projets. Elle devrait également penser à encourager des projets de plus grande envergure où les partenaires participent à un financement commun.

Augmenter et améliorer les activités de recherche

La recherche est une catégorie reconnue dans le programme, mais elle est également désignée dans le projet de politique de formation continue comme un moyen privilégié pour s'assurer de la réussite des actions menées. C'est pourquoi nous lui accordons une attention particulière.

Nous avons examiné les recherches menées et en avons dégagé cinq types. Par ordre d'importance numérique, ce sont : la recherche documentaire, la recherche descriptive, la recherche-action, la recherche évaluative et la recherche autour d'une démarche pédagogique. La recherche documentaire et la recherche évaluative ont été privilégiées dans les projets régionaux. Du côté des groupes d'alphabétisation populaire, on a surtout effectué des recherches descriptives ou en rapport avec une démarche pédagogique. Un examen des méthodes retenues permet de constater que les activités de recherche ont été menées conformément aux thèmes élaborés. Par ailleurs, il faut souligner que, pour 20 p. 100 des projets de recherche, nous n'avons pas d'information sur la méthode ou les outils utilisés, ce qui nous paraît difficile à comprendre.

La qualité des recherches analysées est variable. Les liens entre la problématique, les objectifs, la méthode et les outils de collecte des données sont dans l'ensemble cohérents, mais l'information sur la façon de faire la recherche est fréquemment passée sous silence (la collecte des données, les instruments, l'analyse des résultats). De plus, trop souvent les rapports de recherche ne permettent pas de vérifier la fiabilité des données et des interprétations que l'on en tire, notamment en raison de l'absence d'information sur la méthode retenue.

Dans le réseau des commissions scolaires et des groupes d'alphabétisation populaire, les activités de recherche ont été, à notre avis, trop peu nombreuses pour soutenir le développement des projets IFPCA. D'ailleurs, on a pu constater qu'à peine quelques projets incluaient dans la présentation des éléments de recherche pour appuyer leurs problématiques et justifier leurs actions.

Il faut reconnaître que la définition donnée à la catégorie «recherche» est trop vague et qu'elle ne contribue pas à définir ce type de projets. Le formulaire aussi est mal adapté à cet égard. Pourtant, la recherche, plus que toutes les autres catégories, nécessite des définitions claires et des exigences de processus et de méthode qui seront garantes d'une certaine qualité et fiabilité. Ce type d'information sur l'ensemble des étapes de la recherche est essentiel, car il permet de juger de la valeur du projet. En ce sens, la contribution ponctuelle de partenaires ou de spécialistes de la recherche serait un atout pour les gens sur le terrain, mais cela se fait peu encore.

Pour augmenter et améliorer les activités de recherche au regard des modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

27. Que la présentation d'un projet comportant une dimension de recherche inclut forcément de l'information minimale sur la méthode retenue et sur les outils de collecte des données prévus;
28. Que la définition de la catégorie soit revue dans les modèles de mise en œuvre. Une meilleure définition de la catégorie devrait permettre que soient pris en considération ces éléments dans la présentation des projets de recherche;
29. Que la *DFGA* rende disponible une liste de personnes-ressources pour aider et soutenir les organismes dans la définition et la réalisation de leurs projets de recherche;
30. Que, compte tenu de l'apport notable que peuvent avoir les travaux de recherche quant au développement du programme, la *DFGA* examine le soutien qu'elle pourrait apporter aux activités de recherche évaluative

Accroître la rigueur dans la production de matériel didactique

Au cours des premières années du bilan, on avait prévu dans la définition de cette catégorie deux éléments qui nous paraissent majeurs : tenir compte du matériel existant et préciser les modalités d'expérimentation du matériel. Ces éléments ont malheureusement disparu de la définition donnée à la catégorie à partir de 1995-1996.

Nous avons pu constater que les promoteurs faisaient rarement état du matériel existant. Par ailleurs, seulement le tiers d'entre eux parlent d'une démarche d'expérimentation du matériel produit dans leur rapport d'activité. Une problématique mieux étayée dans le formulaire de présentation nous aurait peut-être permis d'observer le contraire, mais nous n'avons actuellement aucune donnée pouvant le confirmer.

Concernant la production de matériel didactique dans les modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

31. Que les organismes qui se proposent de réaliser un projet de matériel didactique indiquent dans la problématique les démarches faites pour prendre connaissance de la documentation existante et celles qui ont été envisagées pour expérimenter leurs productions, s'il y a lieu, et qu'à cette fin la définition de cette catégorie soit revue de façon à réintégrer ces deux éléments.

Associer davantage le perfectionnement aux IFPCA

Comme on l'a défini dans les modalités de mise en œuvre du programme, le perfectionnement est associé à la réutilisation des productions IFPCA auprès des formateurs et des formatrices. Dans les faits ce n'est pas toujours le cas. Nous pensons ici à des sessions de perfectionnement sur des démarches d'apprentissage (API ou PNL) ou encore sur l'introduction de nouvelles

technologies qui nous semblent peu correspondre à ce que l'on s'attend de trouver ici comme perfectionnement, compte tenu de la définition de cette catégorie dans le programme.

Concernant les projets de perfectionnement dans les modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

32. Que les projets de perfectionnement soient axés sur les activités et les productions qui découlent des projets IFPCA. À cette fin, les organismes qui présentent un projet de perfectionnement devraient préciser en quoi il se rattache à une démarche ou à une production IFPCA qu'ils veulent approfondir ou évaluer.

12.3.5 Apporter des précisions concernant la réserve centrale

Nous avons déjà fait ressortir la nécessité de mieux faire connaître la réserve centrale. Des recommandations ont été faites dans la section 12.2.8. Par ailleurs, nous croyons que les fonctions, la nature et le mode de gestion de la réserve centrale devraient être précisés dans les modalités de mise en œuvre du programme.

De plus, par rapport à la réserve centrale, au regard des modalités de mise en œuvre du programme, nous recommandons :

33. Que la DFGA précise les fonctions et la nature de la réserve centrale dans le cahier des modalités et qu'elle fasse connaître aux organismes les sommes qui y sont attribuées;
34. Que la DFGA précise à l'intention des organismes le mode de gestion des projets pour la réserve centrale (c'est la DFGA qui sollicite les projets et non l'inverse) ainsi que les critères et les exigences liés à l'attribution d'un projet de la réserve centrale.

12.3.6 Réviser le calendrier

Les organismes ont été nombreux à souligner leur insatisfaction au regard du calendrier IFPCA. On trouve que l'on manque de temps pour élaborer les projets, que l'on est toujours en retard et que l'échéancier est trop serré. De plus, l'information sur le budget alloué au projet arrive trop tard dans l'année : on aimerait pouvoir démarrer les projets en même temps que les cours ou les sessions en septembre. On estime également que le calendrier varie trop d'une année à l'autre. Ces échéances font en sorte qu'il faut souvent remettre à la DFGA le rapport d'activité quand le projet n'est pas terminé. La situation dure depuis longtemps, et elle est bien connue des gestionnaires du MEQ. Il importe que des mesures soient prises pour la changer¹.

Au regard du calendrier des activités du programme, nous recommandons :

1. Il y a actuellement une proposition faite à la DFGA pour adapter le calendrier des activités IFPCA à celui du fonctionnement des organismes. Une période de deux ans est prévue pour procéder aux changements. En 1998-1999, le dépôt des projets s'est fait en octobre. L'an prochain, il devrait être ramené en septembre, alors que pour l'année 2000-2001 le dépôt est prévu pour le mois de mai 2000. Les organismes auraient ainsi la possibilité de démarrer leurs projets en septembre 2000, soit au moment où commencent leurs activités.

35. Que les gestionnaires du programme s'assurent de l'établissement d'un calendrier de fonctionnement plus conforme aux besoins des organismes, c'est-à-dire qui permette que les activités commencent en septembre. Ce nouveau calendrier devrait être implanté graduellement d'ici l'année scolaire 2000-2001.

12.3.7 Réutiliser le bilan

Enfin, des sommes importantes ont été investies pour réaliser le présent bilan. Des travaux ont été effectués pour décrire et analyser les projets menés tant dans les commissions scolaires et les groupes d'alphabétisation populaire qu'au sein de la réserve centrale. Nous pensons ici aux documents de travail produits pour chaque catégorie de projets ainsi qu'à la compilation des résultats de la collecte des données complémentaires. Par ailleurs, les bibliographies annotées des productions analysées seront transmises au CDEACF. Il en est de même des différents documents de travail qui seront déposés au CDEACF, les mettant ainsi à la disposition des organismes intéressés.

Concernant la réutilisation du bilan, nous recommandons :

36. Que les différentes recommandations concernant la mise en œuvre, la réalisation et l'évaluation des projets soient utilisées comme critères pour juger de la pertinence des projets et, par conséquent, des sommes qui devraient y être attribuées.
-

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHESNE, Claude. *Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation, Volet «projets régionaux» : des éléments pour une réorientation du programme*, Document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993, 73 p.

DIRECTION DE LA COORDINATION DES RESEAUX. *Bilan des activités réalisées par les organismes populaires d'alphabétisation (OPA) en 1990-1991 et 1991-1992 dans le cadre des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) : «projets individuels et projets issus d'une concertation entre organismes»*, Document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux, Service de l'éducation populaire, 1994, 83 p.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Troisième édition, ministère de l'Éducation, Québec, 1996, 34 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Vers une politique de formation continue*, document de consultation, 1998, 58 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Le temps de lire, un art de vivre*, Politique de la lecture et du livre, Québec, 1998, 115 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Initiatives fédérales-provinciales en matière d'alphabétisation*, Modalités d'application au Québec pour l'année 1993-1994, Québec, mai 1993, 16 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Initiatives fédérales-provinciales en matière d'alphabétisation*, Modalités d'application au Québec pour l'année 1994-1995, Québec, avril 1994, 15 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Initiatives fédérales-provinciales en matière d'alphabétisation*, Modalités d'application au Québec pour l'année 1995-1996, Québec, juillet 1995, 6 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Initiatives fédérales-provinciales en matière d'alphabétisation*, Modalités d'application au Québec pour l'année 1996-1997, Québec, juillet 1996, 6 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Règlement sur le régime pédagogique application aux services éducatifs pour les adultes en formation générale*, extrait de la Gazette officielle du Québec, Décret 732-94, Québec, Les Publications du Québec, 1994.

RACINE, Andrée. *L'état du monde... des IFPCA dans les commissions scolaires et les organismes populaires d'alphabétisation concertés avec ces dernières*, 1993-1994, Un document «à la carte», Québec, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, 1994, 69 p.

RACINE, Andrée. *L'état du monde... des IFPCA*, 1994-1995, Québec, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, 1995, 106 p.

RACINE, Andrée. *L'état du monde... des IFPCA*, 1995-1996, Québec, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, 1996, 113 p.

RACINE, Andrée. *L'autoroute de la formation de base et milieu de travail, Liste de matériel de référence par séquences*, [s.l.], 1996, 68 p. et 17 p.

STATISTIQUE CANADA. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines, Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996, 131 p.
